

## Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório elaborado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora de Faculdade:** Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

**Orientador de Escola:** Licenciado Miguel Varela Franco Caiado

**Júri:**

**Presidente:**

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana

**Vogais:**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Licenciado Miguel Varela Franco Caiado, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

André Eduardo Camilo Matos de Barros e Teles

Lisboa, 2016

*“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importa quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos de uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho”.*

(Dalai Lama)

## **Agradecimentos**

Dedico este espaço a todos os que me acompanharam durante os últimos dois anos e me ajudaram a concluir mais uma etapa na minha formação académica. Este trabalho também vos pertence. A todos, o meu sincero agradecimento.

Aos alunos que deram sentido a este trabalho, que permitiram viver com eles o que é ser professor de educação física.

À professora Conceição Pedro pela orientação prestada de forma muito profissional e exigente.

Ao professor Miguel Caiado pela dedicação e partilha de saberes, tornando-se num modelo de professor a seguir.

Aos meus colegas e amigos Diogo Lopes, Beatriz Lino, Tiago Lima, Marcelo Graça e Gil Inácio pela forma como me acolheram no seu grupo e facilitaram todo o processo.

Aos professores do grupo de educação física do Rainha pela troca de ideias e experiências.

Aos professores da FMH pela constante disponibilidade na ajuda da construção de conhecimento.

À minha família, pelo suporte e apoio que deram ao longo da minha vida, fazendo com que nunca me faltasse nada. Foram a base de todo o percurso.

Aos meus amigos de sempre por fazerem parte da minha vida, tornando-a mais feliz.

À Maria pelo amor, compreensão e ajuda.

## Resumo

O presente documento resume, de modo claro com uma abordagem reflexiva e crítica, todo o processo de formação desenvolvido e enquadrado no estágio pedagógico, tendo como objetivo principal evidenciar a análise realizada às várias atividades desenvolvidas enquanto professor no meio escolar. Todas as áreas de intervenção do professor estagiário estarão sob análise, destacando-se o estudo de relação entre hábitos alimentares dos alunos e prática de atividade física, assim como o trabalho desenvolvido no seio do grupo de educação física sobre os critérios de avaliação.

O estágio é um processo de aprendizagem fundamental para qualquer profissional conseguir estar apto para o desempenho das funções que a profissão acarreta, possibilitando o experienciar da responsabilidade e autonomia nas várias áreas de intervenção do professor na escola, e que permite um desenvolvimento de competências pessoais e profissionais muito sustentado.

O ensinar e o aprender são duas variáveis com uma importância elevadíssima no desenvolvimento da prática letiva, pois conduzem a uma necessidade constante do professor para poder dar a melhor resposta às necessidades dos alunos, influenciando o crescimento do professor e mobilizando os seus conhecimentos de modo a que o conhecimento dos alunos seja também mobilizado.

O crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional são fundamentalmente singularidades conseguidas ao longo do processo de estágio, face à grande partilha de opiniões, pensamentos, estratégias e soluções para dar respostas às várias experiências que o estágio pedagógico proporciona e que contribui em muito para o ganho de autonomia e competências para o futuro como professor.

**Palavras-chave:** Educação Física; Escola; Ensino; Aprendizagem; Professor Estagiário; Estágio Pedagógico.

## **Abstract**

This summary document clearly with a reflective and critical approach to the whole process of training developed and framed in teaching practice, with the main objective to highlight the analysis the various activities as a teacher at school. All intervention areas of preservice teacher will be under analysis, highlighting the study of the relationship between students eating habits and physical activity, as well as the work within the physical education group on the evaluation criteria.

The stage is a fundamental learning process for any professional to achieve to be able to carry out the tasks that the profession entails, enabling the experience of responsibility and autonomy in various areas of teacher intervention in school, and that allows a very sustained skills development personal and professional.

The teaching and learning are two variables with a very high importance in the development of teaching practice, it leads to a constant need for the teacher to give the best answer to the needs of students, influencing the teacher's growth and mobilizing their knowledge so that the students' knowledge is also mobilized.

The growth and development personal and professional are fundamentally singularities achieved throughout the internship process, given the large share opinions, thoughts, strategies and solutions to respond to the various experiences that teaching practice provides and contributes greatly to the gain autonomy and skills for the future as a teacher.

**Key-words:** Physical Education; School; Teaching; Learning; Preservice Teacher; Practicum.

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização .....	2
2.1. A Escola .....	2
2.2. Recursos Espaciais e Temporais.....	5
2.3. O Grupo de Educação Física.....	6
2.4. O núcleo de estágio.....	7
2.5. A turma.....	8
3. Ensinar muito; Aprender mais.....	12
4. Ao encontro das necessidades da escola .....	23
5. A calma, a tempestade e a bonança.....	37
6. Conclusão.....	55
7. Referências bibliográficas .....	57

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização da turma (Idade, escola de proveniência e classificação à disciplina no ano anterior).....	9
Tabela 2. Proposta de critérios de avaliação do NE.....	39

## Lista de abreviaturas

AI	Avaliação Inicial
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor(a) de Turma
EE	Encarregado(a) de Educação
EF	Educação Física
EB23ES	Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Eugénio dos Santos
ESRDL	Escola Secundária Rainha Dona Leonor
FB	<i>Feedback</i>
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
GEF	Grupo de Educação Física
NE	Núcleo de Estágio
PAI	Protocolo de Avaliação Inicial
PAT	Plano Anual de Turma
PE	Plano de Etapa
PUE	Plano de Unidade de Ensino
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
SPTI	Semana de Professor a Tempo Inteiro
UE	Unidade de Ensino

## **1. Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do estágio pedagógico inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. Este tem como objetivo analisar de forma reflexiva o processo de estágio, decorrido na ESRDL, situada em Alvalade, no ano letivo 2014/2015, interligando as quatro áreas do estágio: 1 – organização e gestão do ensino; 2 – inovação e investigação pedagógica; 3 – participação na escola; 4 – relação com a comunidade.

O conteúdo do relatório centra-se na forma como os diversos acontecimentos que experienciei enquanto professor estagiário, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Primeiramente será apresentada uma contextualização ao nível da escola, os seus recursos, o GEF, NE e da turma. Depois uma reflexão centrada no binómio ensinar e aprender, onde o foco se prende com o trabalho de organização e gestão do ensino, o papel enquanto coadjuvante do DT e a forma como as tarefas onde estava envolvido contribuíram para a minha aprendizagem e crescimento. Segue-se uma reflexão sobre a intervenção do NE na escola e de que forma este tentou procurar e solucionar problemas, fazendo desta um espaço melhor para os alunos. Por fim, reflito sobre as particularidades a que um professor estagiário é sujeito ao longo do ano letivo e de que forma isso se pode relacionar com a sua forma de estar na escola e principalmente no trabalho com os seus alunos.



## **2. Contextualização**

### **2.1. A Escola**

A ESRDL foi criada em setembro de 1974, chamando-se na altura Liceu Rainha Dona Leonor e destinando-se apenas à frequência feminina (Projeto Educativo de Escola, 2008). Nessa altura as instalações eram no Palácio da Ribeira, na Rua Junqueira, em Lisboa, e em 1961 a escola mudou-se para o edifício que ainda hoje ocupa, no bairro de Alvalade, antiga freguesia de S. João de Brito e, após a reorganização administrativa do território, ocorrida no ano 2013, atual freguesia de Alvalade. Nas habitações envolventes coexistem diversas categorias sociais, embora espacialmente diferenciadas, sendo que a escola está próxima das artérias principais (Av. de Roma, Av. da Igreja e Av. Dos Estados Unidos da América) destinadas a casas de renda elevada, o que indicia a predominância de uma população residente de classe média/alta.

Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista, e o termo Liceu foi então substituído por Escola Secundária (Projeto Educativo de Escola, 2008). Entre os anos 2009 e 2011, a escola sofreu grandes obras de remodelação, requalificação e modernização no âmbito do Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário. A intervenção da Parque Escolar centrou-se essencialmente na remodelação das instalações existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos (Parque Escolar, 2016).

O novo edifício vem dar resposta à necessidade de ampliação da escola e, simultaneamente, redefinir a entrada principal, facilitando a gestão e autonomia de espaços com maior abertura à comunidade – sala polivalente com 182 lugares, centro de recursos educativos e multimédia e espaços desportivos (Parque Escolar, 2016). Atualmente a escola organiza-se em três retângulos, formando desse modo um U. No final dos anos 60/70 foi construída a parte nova, a este, que cobre a comunicação visual com o parque INATEL - Estádio 1.º de maio. Essa alteração pode inclusive explicar um defeito estrutural que a escola inicialmente não tinha: o da repercussão excessiva dos sons do pátio, nas salas de aula.

Em maio de 2013, a ESRDL passou por um processo de fusão, passando a fazer parte de um agrupamento de escolas, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Deste

agrupamento, fazem parte seis estabelecimentos de ensino, nomeadamente a E.B. 1 dos Coruchéus, a E.B. 1 Hospital D. Estefânia, a E.B. 1 com Jardim de Infância de S. António, a E.B. 1 Bairro de S. Miguel, a E.B. 2/3 Eugénio dos Santos (EB23ES) e a ESRDL, sendo esta última a escola sede do agrupamento. Segundo Duarte (2009) a criação de agrupamentos de escolas com diferentes ciclos de ensino implica um maior envolvimento e trabalho conjunto por parte dos docentes, no sentido de articularem os currículos para os diferentes níveis de ensino. Desta forma, as dificuldades sentidas pelos alunos na transição entre ciclos de ensino poderão ser atenuadas (Dourado, 2013; Duarte, 2009), por já estarem a par das práticas daquela unidade organizacional (Duarte, 2009). Tive oportunidade de vivenciar de perto esta tentativa de articulação interescolar, nomeadamente ao nível do currículo, PAI, práticas e critérios de avaliação em EF. Foi o primeiro ano que o GEF das duas escolas com 3º ciclo se juntou e os resultados destas aproximações de práticas foram sendo melhorados ao longo do ano letivo, com ajustes ao nível dos critérios de avaliação por exemplo, ou a implementação da t-shirt de escola nas aulas de EF da ESRDL a partir do ano letivo 2015/2016, algo já enraizado na cultura da EB23ES.

No início do presente ano letivo, o agrupamento contava com um total de 213 professores e 3244 alunos. Já a ESRDL contava com 100 professores e 1540 alunos inscritos, mais 205 que no ano letivo anterior, nas 47 turmas existentes. O ensino básico conta com 13 turmas, enquanto o ensino secundário conta com 33 turmas distribuídas pelos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, bem como pelo curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Existe ainda uma turma do Ensino Vocacional, que abriu este ano.

A missão, os princípios e os valores que são defendidos pela ESRDL têm por base vários documentos legislativos. Desse modo, todo o trabalho desenvolvido segue as linhas orientadoras associadas à evolução dos jovens que estudam na instituição, como é o caso do direito à educação e à cultura, oferecendo igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao sucesso educativo, garantindo igualmente que o desenvolvimento da cidadania junto dos mesmos, nomeadamente os atributos relativos à solidariedade e qualidade (Projeto Educativo de Escola, 2008). A escola pretende ainda assegurar a formação integral dos seus alunos, respeitando as suas potencialidades de aprendizagem e as suas vocações, preparando-os para o prosseguimento dos estudos e/ou para o mercado de trabalho (Projeto Educativo de Escola, 2008).

Desta forma, a ESRDL coloca à disposição dos seus alunos um vasto conjunto de atividades que refletem a grande aposta na componente extracurricular, como forma de favorecer e complementar a sua formação académica e pessoal. Essas atividades estão organizadas em diferentes núcleos, projetos e iniciativas, como por exemplo: Centro de Recursos Educativos e Multimédia; DE; Clube do Ambiente; “My Europe” grupo de reflexão onde equacionaram temas pertinentes no presente e futuro da Europa; Escola Solidária (colaboração com a Comunidade Vida e Paz e com o Banco Alimentar); Banco de livros “Livros em Cadeia” (promover a partilha e a reutilização de livros escolares); Grupo Coral; Grupo de Teatro e Jornal Académico.

Para além disso, a ESRDL tem um conjunto de serviços que apoiam e asseguram as condições necessárias ao desenvolvimento educativo dos alunos, nomeadamente, o Serviço de Psicologia e Orientação, que é um serviço especializado de apoio educativo que tenta promover a integração escolar e social dos alunos, e facilita a sua transição para a vida ativa, as Salas de Estudo, que consistem num espaço onde se pretende a criação de um ambiente educativo, de modo a que os alunos aproveitem o seu tempo livre de forma enriquecedora e construtiva e, por fim, a Tutoria, onde são desenvolvidas algumas medidas de apoio aos alunos, por parte de um professor designado pela direção da escola, que os integram na turma e na escola, e os aconselham e orientam no estudo e nas tarefas escolares (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Na envolvente da ESRDL há a considerar infraestruturas de referência no domínio desportivo, com destaque para o Parque do INATEL, composto pelo Estádio 1.º de Maio, pavilhão polivalente, piscina de 25m coberta, campos polivalentes, circuito de manutenção, minigolfe e parque infantil. Este espaço, até há poucos anos, teve ligação direta à ESRDL, algo que neste momento não existe, perdendo-se assim uma oportunidade enorme de potenciar a qualidade da oferta de atividade física aos alunos da escola.

Todas estas condições contribuem para que, ano após ano, haja um constante aumento na procura da escola por parte de novos alunos, ultrapassando sempre o número de vagas que a escola disponibiliza. Isso leva-me a crer que a escola transmite para a população uma imagem de confiança e rigor que chega cada vez a mais famílias. O clima positivo que se vive na ESRDL cativa os jovens que nela estudam, dando-lhes todas as condições para terminarem o seu percurso no básico ou secundário com sucesso. Penso até que um dos motivos para não existir associação de estudantes, se deve ao facto da

direção da escola e professores dinamizadores das atividades acima referidas, proporcionarem aos alunos atividades que os preenchem, ocupam e satisfazem de tal forma que estes não têm necessidade de organizar nada mais.

## **2.2. Recursos Espaciais e Temporais**

A escola dispõe de 4 espaços onde se pode lecionar a disciplina de EF na sua vertente prática: o ginásio grande (G) que se encontra agregado ao campo de basquetebol exterior, o ginásio pequeno (P), o espaço coberto (C) e o espaço descoberto (D). Além disso tem uma sala reservada para os professores de EF lecionarem conteúdos teóricos e sobre a qual tem prioridade o professor que, naquele tempo letivo, estiver a realizar a sua aula no D.

Os espaços de aula são bastante polivalentes, apetrechados com material que permite a leção das várias matérias, havendo ainda a hipótese de se verificarem permutas de material entre espaços, através do acordo entre professores. A exceção vai para o ginásio pequeno que, apesar de disponibilizar um leque de aparelhos muito completo, não permite que o trabalho fuja das subáreas da ginástica e da dança, com exceção à escalada tipo boulder nos espaldares. Apesar dos espaços permitirem abordar uma grande variedade de matérias, nem sempre o permitem na sua forma formal, o que condiciona a abordagem a essa matéria nesse espaço. Penso que este problema é menorizado no 3º ciclo, onde as formas de jogo reduzidas são mais abundantes, algo que já não acontece tantas vezes no ensino secundário, se formos ao encontro do PNEF.

A rotação entre os espaços faz-se de semana a semana, seguindo a ordem: G-C-P-D. O modo cujo este roulement está organizado dificulta em certa medida o planeamento das UE, pois os espaços que são contíguos permitem muito pouca conjugação de matérias. Mesmo assim, ao longo do ano letivo, houve uma forte tentativa de ir melhorando o aproveitamento das potencialidades de cada espaço, tendo para isso sido usada alguma criatividade, bem como aproveitado ideias retiradas das aulas de outros professores. Desta forma as UE tornaram-se mais coerentes entre si, o que ajudou a dar sentido ao planeamento anual.

As turmas de ensino básico têm, por semana, um bloco de 45 minutos e outro de 90 minutos de aula de EF, enquanto o secundário tem dois blocos semanais de 90 minutos.

### **2.3. O Grupo de Educação Física**

O GEF está inserido no Departamento de Expressões, conjuntamente com as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual, e é através deste que tem a possibilidade de manifestar as suas opiniões em Conselho Pedagógico. O GEF era composto por 11 professores e 3 professores estagiários. Destes 11 professores, um desempenhava o cargo de coordenador de grupo, outro era responsável pela gestão das instalações e materiais, e outro pela coordenação do DE. Apenas um dos professores tinha menos de dez anos de serviço, sendo que 4 deles tinham entre 10 a 20 anos e 6 contavam com 25 anos de serviço. O grupo contava com 5 professores com grau de mestrado, 2 com licenciatura e pós graduação e 4 com licenciatura. Os dois professores responsáveis pelo NE ao qual pertenci (orientador de faculdade e de escola), também faziam parte deste GEF.

Este ano letivo os GEF da ESRDL e da EB23ES iniciaram a aproximação de metodologias de trabalho, devido à criação do agrupamento de escolas, e com isso houve a introdução de um novo PAI na escola, assim como novos critérios de avaliação, banindo-se as percentagens e seguindo as indicações do PNEF. Os professores do grupo da ESRDL guiam-se ainda pela matriz curricular de escola, um documento criado pelo grupo em anos anteriores, que se baseia no PNEF, adaptado à realidade da escola, e que orienta os professores para os conteúdos a lecionar em cada ano. No início do ano letivo pareceu-me uma estratégia muito positiva, suportada pela ideia de Ministério da Educação (2001) quando dizem que a exequibilidade do PNEF depende da capacidade de articulação do GEF, no sentido de desenvolver estratégias conjuntas que permitam a consecução dos objetivos da disciplina, mas que com o passar dos meses de trabalho vim a verificar que nem sempre é aplicada da melhor forma.

Penso que a matriz terá sido uma das maiores vitórias de um grupo que, ao longo do ano, teve muitas dificuldades em trabalhar em conjunto, partilhar e aceitar ideias que fossem ao encontro da uniformização das práticas, quer ao nível dos conteúdos a lecionar, quer da sua avaliação. Senti que foram poucos os professores que tiveram um papel interventivo, quer na escola, quer dentro do grupo, e isso contribui para desvalorização e perda de estatuto da disciplina. Um dos indicadores que me leva a crer que o trabalho do grupo não está a ser realizado de forma a contribuir para um maior interesse dos alunos é o facto de não haver nenhum aluno do ensino secundário a frequentar o DE. Este GEF tem a sorte de ter no seu seio um professor orientador de

escola, outro que desempenhou essa função até ao ano anterior, um professor orientador de faculdade, professores que lecionam no ensino superior, professores que terminaram os seus cursos há cerca de 10 anos e outros que acumulam no seu currículo inúmeros anos de experiência, dando ao grupo um conjunto de novos conhecimentos, conhecimento científico e experiência prática que, se bem combinado, poderiam contribuir para o aumento da valorização da disciplina e da prática de atividade física por parte dos alunos. De acordo com Brás e Monteiro (1998), o desenvolvimento da EF só será possível se as práticas profissionais mudarem.

#### **2.4. O núcleo de estágio**

O NE que integrou a ESRDL no ano letivo 2014/2015 foi composto por três professores estagiários, além dos dois professores orientadores. Um deles, do sexo feminino, lecionou a uma turma do 7º ano e acompanhou o núcleo de DE de danças urbanas (aberto a todos os alunos), outro lecionou a uma turma de 11º ano e acompanhou o DE de futsal (juvenis masculinos), cabendo-me a mim lecionar a uma turma de 10º ano e acompanhar o núcleo DE de voleibol (infantis B, masculino e feminino).

O grupo de estagiários caracterizava-se por uma amizade prévia, com hábitos de trabalho já desenvolvidos no ano anterior e um à-vontade na partilha de opiniões, críticas e sugestões. A esta relação juntou-se a supervisão dos dois professores orientadores, que fomentaram e orientaram um processo de socialização profissional, que segundo Lacey (1986) é um processo de mudança, pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão de ensino e progressivamente têm um papel mais maturo no seu seio. Neste processo os professores orientadores assumiram um estilo não diretivo, mas sempre promotor de reflexão e pensamento crítico, dando espaço para o erro e aprendizagem, onde os formandos assumiram um papel ativo e foram o centro do processo de formação, tendo os formadores apoiado e ajudado a promover a reflexão e a resolução dos diversos problemas da prática de ensino que foram surgindo. Onofre (1996) tendo-nos dado todas as condições para, num ambiente desinibido, sermos bem-sucedidos na nossa missão. Soubemos transmitir ao universo escolar a filosofia de trabalho e bem-estar no núcleo, deixando uma imagem positiva no final do ano letivo. Esta imagem foi consolidada pela constante permanência do núcleo na escola e pelas diversas atividades que fomos promovendo ao longo do ano.

Houve um conjunto de fatores que, na minha opinião, tornaram todo este processo ainda mais rico. Termos sido professores estagiários em anos e níveis de escolaridade

diferentes, proporcionou-nos o contato com realidades únicas, acentuadas pelas características particulares de cada uma das turmas, o que promoveu o nosso crescimento enquanto futuros professores de EF. Outra das características particulares deste núcleo foi a presença da orientadora de faculdade na escola, diariamente, devido à sua condição de professora da escola. Devido a essa condição conseguiu de forma mais rápida garantir que seguíamos as orientações metodológicas aprendidas durante a formação inicial, tendo também sido facilitada a sua missão de supervisão pedagógica e comunicação com o núcleo. Por último, penso que o facto do professor orientador de escola cumprir essa função pela primeira vez, foi positivo para o núcleo. A possível inexperiência não se fez sentir, e a sua presença 100% assídua, busca pelo conhecimento e motivação no cumprimento de uma nova função, foram fatores determinantes para o sucesso do trabalho do NE.

## 2.5. A turma

A turma do 10º2ª era constituída por 31 alunos, dos quais 16 eram rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, tendo a meio do segundo período ficado reduzida a menos um elemento com a saída de uma aluna para o estrangeiro. Maior parte dos alunos completou os 15 anos de idade em 2014 (nascidos em 1999), sendo que apenas um aluno tinha já reprovado dois anos (nascido a 1997), e outros dois reprovado um ano (nascidos a 1998).

Apenas dois alunos residiam fora da área da grande Lisboa e nenhum aluno apresentava necessidades educativas especiais ou problemas de saúde relevantes. A tabela 1 apresenta a idade, a escola de proveniência e a classificação a EF no ano anterior.

Nº	Data de Nascimento	Idade	Escola no ano anterior	Classificação no ano anterior
1	03/11/1999	15	ESRDL	3
2	16/07/1999	15	EB23ES	3
3	30/04/1999	15	ESRDL	4
4	16/07/1999	15	EB23ES	3
5	07/01/1997	17	ESRDL	15
7	25/04/1999	15	ESRDL	5
9	15/03/1999	15	EB23ES	4
10	22/12/1999	14	ESRDL	4
11	25/02/1999	15	EB23ES	5

Nº	Data de Nascimento	Idade	Escola no ano anterior	Classificação no ano anterior
12	24/12/1998	15	ESRDL	3
13	14/10/1999	15	EB 2/3 Luís de Camões	4
14	24/09/1999	15	EB23ES	5
15	21/04/1999	15	Colégio Moderno	4
16	30/03/1999	15	ESRDL	4
17	28/07/1999	15	ESRDL	4
18	16/06/1999	15	ESRDL	3
19	13/09/1999	15	Colégio Valsassina	4
20	16/07/1998	16	ESRDL	14
21	19/05/1999	15	ESRDL	4
22	24/06/1999	15	EB23ES	5
23	23/06/1999	15	EB23ES	5
24	12/09/1999	15	ESRDL	4
25	30/05/1999	15	EB23ES	5
26	14/08/1999	15	EB23ES	3
27	03/12/1999	15	EB23ES	4
28	02/11/1999	15	Colégio Sagrado Coração de Maria	4
29	17/09/1999	15	EB23ES	4
30	27/05/1999	15	EB23ES	4
31	06/03/1999	15	ESRDL	4
32	02/09/1999	15	Colégio Salesianos de Lisboa	4
33	31/01/1999	15	EB23ES	4

**Tabela 1. Caraterização da turma (Idade, escola de proveniência e classificação à disciplina no ano anterior).**

Ao analisarmos a tabela verificamos que apenas 13 alunos frequentavam a ESRDL no ano transato, o que, no início do primeiro período, pelo fraco à-vontade que tinham uns com os outros, levava a crer que a turma era calma e atenta. Esta ideia desapareceu passado algum tempo e este período veio reforçar aquela que tinha sido a ideia geral deixada em conselho de turma do final do período passado, e corroborada pelas fracas classificações que a turma obteve em todas as disciplinas, que a turma era muito conversadora, pouco trabalhadora, com níveis de atenção baixos, com alguma dificuldade em fazer entregas de trabalhos dentro do prazo, onde vários alunos partiam para o terceiro período em risco de reprovar, algo que veio a verificar-se, e onde outros tantos revelaram vontade em ingressar noutra área de estudos, no ano seguinte.



A turma, e cada um dos alunos, foram para mim, ao longo de todo o processo, o principal alvo de todo o meu trabalho e reflexão. Para que todo o planeamento e intervenção fosse ao encontro das características dos alunos, foi aplicada uma ficha de caracterização individual, pela qual foi possível chegar aos seguintes resultados:

- 45% dos alunos gosta muito da escola, 48% mais ou menos e 7% gosta pouco;
- A disciplina preferida é matemática e a que menos gostam é português;
- Praticamente metade da turma não sabe que área de estudos quer seguir no ensino superior e 8 alunos querem seguir medicina;
- Apenas um aluno tem por hábito estudar na escola, todos os outros o fazem em casa;
- Cerca de metade dos alunos dedica 1h diária ao estudo, enquanto a outra metade dedica mais;
- Atividade física, estar com amigos e estar na internet são as atividades de ocupação de tempos livres que os alunos mais fazem;
- Licenciatura e 12º ano são as habilitações literárias da maioria dos encarregados de educação da turma.

Além disso foi realizado um teste sociométrico que veio confirmar a perceção que tinha sobre a divisão de grupos dentro da turma (que foi sendo atenuada ao longo do ano, tendo esta terminado com um espírito forte de união), e sobre os alunos mais e menos populares, preocupando-me mais os últimos na minha intervenção. Existiam então dois alunos que tinham grandes dificuldades em manter-se integrados na turma, ou nalgum grupo de amigos, principalmente porque se autoexcluía. Com estratégias de formação de grupos ou exercícios de dinâmica de grupo nas aulas, fui tentando atenuar essa distância que havia entre eles e o resto da turma, mas sem resultados. A desmotivação com que se apresentavam nas aulas de EF, e em todas as outras, era tal que ambos acabaram por desistir da disciplina e reprovar o ano. Senti que é difícil para um professor motivar alunos com estas características e que faltou, na escola, algo ou alguém que pudesse fazer esse tipo de acompanhamento. Um desses alunos reprovou pela terceira vez consecutiva no mesmo ano, na mesma área de estudos, levando-me a crer que tem sido mal orientado nas suas escolhas e que a escola poderia ter um papel mais interventivo nessa área.

A EF na turma revelou-se heterogénea, com alunos muito bons e outros muito abaixo do que se esperava num décimo ano, mas com bons níveis de aptidão física no geral e condições para evoluírem nas matérias das atividades físicas. Sendo o 10º ano de

escolaridade, um ano de revisão, onde os objetivos no quadro de composição curricular do PNEF são exatamente iguais aos do 9º ano de escolaridade, à luz dos critérios de avaliação da escola seria difícil justificar algumas das classificações de nível 3 e 4 que os alunos trazem do ano anterior. O facto virem de um fim de ciclo no básico, muitas vezes chegando ao fim de um percurso numa escola ou de acompanhamento de alguns anos de um professor, pode ter contribuído para um clima facilitador que premiou os alunos com classificações acima das suas reais competências, originando a sua chegada ao ensino secundário com diversas lacunas na sua formação. A existência de critérios de avaliação diferentes de escola para escola também pode explicar algumas classificações e se for esse o principal problema, a resolução do mesmo já está em marcha com a adoção de critérios semelhantes na ESRDL e na EB23ES, de onde provém a maioria dos novos alunos.

No início do ano foi notória a pouca vontade que alguns alunos demonstraram para fazer as atividades da aula, com alguns deles a não trazerem equipamento para as aulas de forma regular. Este sentido de responsabilidade e valorização da disciplina foi um dos objetivos a incrementar na turma ao longo do ano, algo que foi conseguido com alguns alunos ao longo do ano mas nunca de uma forma tão positiva que pudéssemos chegar ao final do ano e considerar que houve êxito nesta tentativa. Chegámos ao final do segundo período com um aluno a ultrapassar o limite de faltas injustificadas e 4 alunos perto, ou a atingir esse limite. E até ao final do ano 3 alunos realizaram planos de recuperação, número que não duplicou pela benevolência da DT que, pelo ano estar a terminar, não lançou algumas faltas. Estes números tornam-se ainda indicadores mais fortes do desprezo que alguns alunos tinham pela disciplina, quando verificamos que grande parte das faltas se deve a acumulação de faltas de material, ou seja, falta de equipamento desportivo.

Apesar disso a turma conseguiu cooperar e evoluir ao longo do ano, eliminando as 7 classificações negativas que existiram no fim do primeiro período (se excluirmos os alunos que desistiram) muito graças à ação dos melhores alunos, que ao serem sensibilizados para ajudarem os colegas com maior dificuldade, fizeram-no, criando assim um clima positivo de entreajuda nas aulas.

### **3. Ensinar muito; Aprender mais**

No meu percurso já tinha passado algumas vezes pelo papel de condutor de ensino, com as respetivas tarefas de planeamento e avaliação adjacentes. Nada com o nível de rigor e exigência do estágio pedagógico mas foram essas experiências, ao nível das atividades de enriquecimento curricular e na área do treino desportivo, que me fizeram crer que esta seria a minha profissão de sonho. No ano de estágio tinha a oportunidade de confirmar esta crença, aproveitando a realidade onde estava inserido, totalmente diferente das minhas experiências passadas, entregando-me, dando à escola o que melhor sabia e podia e recebendo dela todo o conhecimento e vivências que esta proporciona a quem nela habita. Foi então o primeiro contacto como professor, neste caso do ensino secundário, e durante este período da sua formação, o professor estagiário tem a oportunidade de compreender melhor a arte de ensinar, através da observação de profissionais mais experientes, da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos do curso, da reflexão que faz sobre a sua prestação enquanto professor, e ainda da possibilidade de experimentar várias ferramentas e métodos que lhe permitem começar a construir o seu próprio estilo de ensino (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002). Esta foi a filosofia com que encarei o ano letivo, aproveitando todos os momentos, desde o primeiro dia, para partilhar e absorver informação, não perdendo oportunidades para uma troca de ideias ou experiências com o corpo docente, não docente e alunos, sabendo à partida que esta oportunidade, provavelmente, só se repetirá daqui a longos anos.

Com a intenção de aproximar as práticas da ESRDL e da EB23ES, o subdepartamento de EF, constituído por professores de ambas as escolas, começou o trabalho conjunto 15 dias antes do início das aulas. O subdepartamento optou por começar esta uniformização pela construção de um PAI que satisfizesse as necessidades de ambas escolas. Foi uma escolha lógica dada a importância e iminência do período de AI e esta reestruturação ficou a cargo do grupo de professores estagiários das duas escolas. Até ao ano anterior a ESRDL não tinha PAI, tendo este tido sido construído pelo NE anterior. O ano em que foi testado permitiu identificar alguns erros, sendo o principal o excesso de indicadores a observar para cada nível e cada matéria, tornando-o complexo e dificultando a ação do professor. Por outro lado, a EB23ES tinha vindo a utilizar um PAI simples e completo, que tinha vindo a ser aprimorado há vários anos e por isso optou-se por pegar nesse protocolo, melhorá-lo, acrescentando matérias nucleares da ESRDL e situações para observação do nível avançado (A) em todas as matérias. Esta primeira missão foi um

momento marcante na minha formação porque permitiu-me participar na construção de um documento importante para as escolas e ficar por dentro do mesmo, facilitando a sua posterior utilização na etapa de AI. O planeamento da primeira etapa baseou-se em grande parte no conhecimento que adquiri sobre o PAI, através do trabalho que tivemos de desenvolver. Penso que esta tarefa (reformulação/ estudo do PAI) pode ser uma boa primeira abordagem ao trabalho de qualquer estagiário em qualquer escola, independentemente do nível de consolidação do mesmo.

Este início de ano letivo fez-nos, a mim e aos meus colegas estagiários, perceber que tínhamos uma janela de oportunidade única de intervenção na construção de documentos nucleares num GEF, de participação ativa nas reuniões de grupo contribuindo com o conhecimento que adquirimos no processo de formação inicial, potenciado pela uniformização das práticas nas escolas do agrupamento. Nem todos os estagiários têm a oportunidade de passar por um processo de uniformização de práticas entre escolas, e desde o início percebemos que tínhamos uma oportunidade única de desenvolver trabalho que valorizaria o nosso processo de estágio.

A existência de diversas reuniões do subdepartamento no início do ano, lacunas no PAI, critérios de avaliação sumativa diferentes em cada escola e a existência de uma matriz curricular de escola que não estava em total consonância com o novo PAI, foram motores para um arranque mais confiante de trabalho com a turma e para a criação de uma imagem positiva do NE junto do GEF.

Foi definido pelo GEF um período de 8 semanas nas quais deveria ser realizada a AI, indo ao encontro das recomendações de Ministério da Educação (2001) quando dizem que esta deve ocorrer durante um período de tempo relativamente alargado, que possibilite ao professor perceber a forma como os alunos aprendem, quais as competências que adquiriram nos anos anteriores, e quais as suas possibilidades de desenvolvimento. Nesta etapa o professor deve conhecer as aptidões dos alunos face à disciplina de EF, apresentar o programa que irá ser cumprido ao longo do ano letivo, rever as aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula através do ensino e/ou da consolidação das rotinas de organização e regras de funcionamento das aulas, avaliar o nível inicial dos alunos e perceber as suas possibilidades de progressão, identificar os alunos e as matérias com maior grau de dificuldade, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento da etapa seguinte e recolher dados que facilitem a formação dos grupos de trabalho para as aulas (Carvalho, 1994).

Com o início da primeira etapa surgiram os primeiros problemas, dificuldades e erros. Antes dessa análise importa referir que aceitei com naturalidade essas falhas ou dificuldades e que ambos os orientadores me deram espaço para decidir, executar, errar e aprender com os próprios erros, parecendo-me a metodologia adequada sempre que houver um clima de confiança entre formandos e formadores, como era o caso.

O planeamento da primeira etapa decorreu nos *timings* previstos, tendo as primeiras quatro semanas sido planeadas na totalidade e as quatro restantes, até ao fim do período de AI, deixadas com espaço para introdução de matérias que necessitassem maior tempo de análise. Com esta decisão surgiu o primeiro erro. Na altura cri que seria a solução mais lógica por não conhecer a turma nem a forma como trabalhariam, nem como seria a dinâmica das aulas, mas pelas características dos espaços e pela rotatividade dos mesmos, seria fácil prever o que se iria observar em cada uma das aulas, devendo as últimas quatro semanas ter sido planeadas como um todo e não a espaços. A probabilidade de haver alterações a meio da etapa seria grande, mas agora vejo que era importante ter começado a tarefa de planeamento a longo prazo desde início para que ao longo do ano não sentisse a dificuldade que vim a sentir, principalmente no PAT. A lógica de todo este processo pode não ter sido a mais ortodoxa mas foi a que me pareceu fazer mais sentido na altura, sendo que partiu de situações mais complexas para situações menos complexas. Desta forma comecei por observar e avaliar os alunos em situações de jogo aproximadas das formais e só com o decorrer das semanas fui simplificando as situações até observar todos os alunos em todas as matérias em situações que lhes possibilitassem mostrar o seu real nível.

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada, dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino (Mónica Teixeira & Onofre, 2009). No caso dos professores estagiários esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente a essa realidade (Griffey & Housner, 1991). A par disso senti uma dificuldade acrescida proporcionada pela não uniformização do PAI e da matriz curricular de escola. Isto porque, durante a AI, ao analisar os dois documentos deparava-me com situações onde a matriz não exigia determinados objetivos que estavam presentes no protocolo, o que acontecia várias vezes porque esta tem mais partes de níveis, por terem sido retirados alguns objetivos. Por outro lado, e dando o exemplo da ginástica de solo, a matriz exige elementos mais complexos para o nível I (cambalhota à frente e à retaguarda de pernas afastadas) que só aparecem no nível E do PAI ou, no caso da cambalhota à retaguarda de pernas afastadas, nem aparece no PAI. Isto dificultou o

processo de prognóstico/ diagnóstico porque situava os alunos em níveis diferentes. Nos casos dúbios a opção recaiu sobre as indicações da matriz, visto serem essas que guiariam a avaliação sumativa.

Além destas dificuldades, outros problemas se foram levantando com as primeiras aulas. Estas vieram confirmar aquilo que eram os problemas apontados por colegas ex-estagiários e professores orientadores sobre a melhor estratégia para efetuar os registos diagnósticos: preocupação com o controlo da turma em simultâneo com o registo; decisão sobre observar o nível do grupo ou de cada aluno individualmente; opção de ver todos os alunos em todas as situações ou focar apenas numa ou outra estação.

Principalmente nas quatro primeiras semanas de aulas chegava ao fim de cada aula com o sentimento que não tinha cumprido tudo o que tinha previsto. Os registos dos níveis dos alunos ficavam aquém daquilo que pretendia e no fim de cada aula apercebia-me que outro tipo de estratégias de organização do espaço, na instrução e alterações nos exercícios, poderiam potenciar o sucesso das aulas e do processo de registo e observação. Foi difícil gerir a preocupação entre a criação de rotinas, o querer construir desde início a minha imagem enquanto professor, criar um clima de aula positivo, preenchimento de grelhas de observação, emissão de FB e outros fatores não planeados inerentes às atividades. Embora fosse uma etapa caracterizada pela abundância de observação e registo, era importante ter presente que todos os momentos devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem (Carvalho, 1994), e essa foi uma preocupação que me acompanhou sempre.

Para tentar ultrapassar os problemas que ia enfrentando, procurei principalmente observar aulas de outros professores, e refletir sobre as dificuldades, quer individualmente, quer no seio do NE, algo que se espelhava nas autoscopias realizadas no fim de cada aula. As autoscopias enquanto processo de formação baseado na análise que contribui sobretudo para estimular a capacidade de reflexão (Marcos Onofre, 1996), aliadas à partilha de opiniões e discussão com o NE, foram a ferramenta mais útil no combate aos obstáculos que me iam aparecendo pela frente. Segundo Onofre (1995) o sucesso e a aprendizagem dos alunos dependem, em parte, da capacidade de análise do professor. Como tal, a reflexão assume um papel fundamental nesse processo (Shulman, 1987).

No decorrer da AI fui experimentando e desenvolvendo estratégias que tornassem o processo de observação e registo mais eficaz. Uma delas foi a simplificação das grelhas

de registo, com a inclusão dos indicadores que me pareciam mais relevantes, assim como a possibilidade de uma breve observação escrita sobre o aluno ou o grupo onde este estava inserido. Isto associado a uma segunda estratégia que se prendia com a prioridade em observar o nível do jogo onde os alunos estavam inseridos, no caso dos jogos desportivos coletivos (JDC), identificando depois de forma rápida aqueles alunos que se destacavam positiva e negativamente, para posterior formação de grupos nível. Desta forma pude centrar-me sobre os alunos com um nível intermédio, e realizar uma observação mais detalhada, com base nos critérios definidos nas grelhas de observação, de modo a encaminhá-los para os respetivos grupos de nível, tal como sugere (Carvalho, 1994). Desta forma consegui agilizar a AI da turma nas últimas quatro semanas da etapa, tendo maior garantia sobre os diagnósticos realizados, o que contribuiu também para identificar as matérias prioritárias da turma. Segundo o Ministério da Educação (2001) a consecução dos objetivos inerentes à AI é fundamental, principalmente nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade, pelo facto de existir um grande número de alunos oriundos de escolas e turmas diferentes, com níveis de desempenho diferentes e habituados a currículos e exigências diferenciadas em anos anteriores, como era o caso da minha turma. Assim sendo, em próximas experiências de AI, optarei por seguir estas estratégias, ganhando tempo e espaço na aula para me dedicar ao controlo da turma, estabelecimento de regras e rotinas de organização da aula, tão importantes numa fase inicial.

No decorrer da AI foram-se confirmando as dificuldades previstas no plano de formação (PF) e abrindo horizontes sobre como seria o restante ano letivo. Esta foi a etapa que serviu de suporte às decisões de planeamento a nível macro, que se viriam a espelhar no PAT. Carvalho (1994) refere-nos que através do planeamento, estamos a antecipar e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram os objetivos adequados ao seu desenvolvimento. O PAT deve conter informações referentes à organização, ao acompanhamento, à avaliação, às estratégias de diferenciação pedagógica, aos objetivos, aos conteúdos e aos meios que devem ser utilizados ao longo do ano letivo, de modo a possibilitar o sucesso da turma e de cada aluno em particular (Rosado, 2003). Assim, neste documento tão importante procurei responder às questões relacionadas com as metas a atingir, o caminho a percorrer no desenvolvimento de competências e a melhor forma de o avaliar.

Segundo Araújo (2007), o PAT é construído com base no prognóstico feito para cada aluno, para cada uma das matérias e outras áreas (aptidão física e conhecimentos).

Temos também de estabelecer metas intermédias que nos permitam verificar a progressão dos alunos e adequar o plano em função das suas necessidades (Araújo, 2007). Posto isto, e seguindo as orientações metodológicas dos PNEF, dos orientadores de escola e de faculdade, o PAT encontrou-se dividido em 4 etapas (1ª – AI; 2ª – Aprendizagem e Desenvolvimento; 3ª – Desenvolvimento e Aperfeiçoamento; 4ª – Consolidação e Revisão), que por sua vez se dividiram em 10 UE. Desta forma, a elaboração dos PE e dos PUE puderam ser realizados de forma articulada e coerente, garantindo a diferenciação e a progressão das aprendizagens de acordo com as possibilidades e dificuldades de cada aluno, ou grupo de alunos (Ministério da Educação, 2001).

A elaboração do PAT e a sua entrega deveriam coincidir com o início da 2ª etapa, mas devido à sua iminência optei por elaborar em primeiro lugar o plano da 2ª etapa. A somar a isso, toda a complexidade que um documento como o PAT tem implícita, a sua entrega só foi consumada a meio da 2ª etapa, já no decorrer da 2ªUE. Esta foi uma das grandes dificuldades que senti ao longo do ano e é habitualmente uma das principais dificuldades associadas ao trabalho dos estagiários (Mónica Teixeira & Onofre, 2009). Após isso, todo o processo de ensino-aprendizagem se tornou mais coerente, economizando o meu trabalho enquanto professor estagiário.

A definição de objetivos terminais para cada grupo de alunos, situado em determinado nível, começou por não correr da melhor forma. Na 1ª etapa, muitos dos objetivos previstos no PAT, não chegaram a ser trabalhados nas aulas, isto porque foram criados prognósticos muito ambiciosos logo à partida, em vez de criar metas intermédias que contribuíssem para os alunos ir atingindo partes do nível pretendido de forma mais gradual. A organização geral do ano letivo em etapas pressupõe a planificação de períodos reduzidos de tempo que facilitem a organização e a regulação do ensino. Desta forma, ao longo do ano letivo, os PE e os PUE devem assumir características diferentes, em função da evolução dos alunos e das intenções do professor (Ministério da Educação, 2001). Assim sendo, e após alterações no documento ao nível da progressividade com que os objetivos iam aparecendo, conseguiu-se melhorar o trabalho diferenciado para cada aluno. Esta maior preocupação com a diferenciação do ensino contribuiu para muitos alunos alcançassem com sucesso os objetivos previstos. Mesmo assim, ao longo do ano fui confirmando a ideia que grande parte dos prognósticos feitos no início do ano não se aproximaria da realidade no final do mesmo. Só com uma seleção de matérias mais restrita, seria possível tornar a evolução dos alunos num processo mais fidedigno,



de acordo com o prognosticado. A conclusão a que chego no final deste ano é que as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo com o passar do tempo, algo que Teixeira & Onofre (2009) também constataram no seu estudo. Certamente que numa próxima oportunidade, encararei a tarefa de diagnóstico/prognóstico com outros olhos, planeando as etapas, UE e as aulas de forma a promover maior progressividade na introdução de conteúdos.

Outro fator importante no combate às dificuldades da turma foi a seleção de matérias prioritárias. Esteve sempre presente a importância das matérias prioritárias identificadas durante a AI terem um maior tempo de lecionação, tendo em conta o calendário escolar, o *roulement*, e as condições climáticas, como refere o Ministério da Educação (2001). Findada a etapa de AI, esta definição de matérias não ofereceu muita dificuldade. O processo mais difícil foi distribuir as matérias ao longo do ano, tendo em conta os fatores apresentados acima, de forma a maximizar as aprendizagens dos alunos. Para que isso acontecesse optou-se por incluir uma, duas ou três matérias em todas as UE, garantido que nas aulas onde elas apareciam, havia um maior tempo de prática que lhes era dedicado. Isto aconteceu dedicando a primeira parte da aula a ensino massivo, com determinada matéria integrada no aquecimento, aparecendo depois pelo menos numa estação na parte principal da aula ou criando mais do que uma estação, com objetivos diferentes, para a mesma matéria. Além disso, as estações de matérias prioritárias eram sempre alvo de um maior acompanhamento da minha parte, o que penso ter contribuído para potenciar a evolução dos alunos nas mesmas.

Outra das opções metodológicas contidas no PAT referia-se à formação de grupos. Aqui a escolha recaía sobre duas hipóteses, consoante o objetivo de cada UE ou aula. Para facilitar a aprendizagem dos alunos com maior dificuldade em determinada matéria a turma trabalhava em grupos heterogéneos, sendo que quando o objetivo era garantir a evolução dos alunos mais competentes, o trabalho dava-se com grupos homogéneos. Desta forma procurei dar resposta às necessidades de aprendizagem e aperfeiçoamento dos alunos da turma, optando por princípios de especificidade e não de “igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2001). A formação de grupos veio a revelar-se, ao longo do ano, um dos pontos mais importantes na motivação dos alunos. Era importante para eles fazer determinadas matérias com determinados colegas, fosse pela amizade ou pela qualidade que eles apresentavam. Na ótica do professor a dificuldade prendeu-se com o equilíbrio entre aquilo que eram as necessidades formativas dos alunos e as suas motivações. Esta tarefa foi sendo facilitada à medida que conhecia

melhor os alunos e para isso muito contribuiu o trabalho desenvolvido no âmbito da área 4, juntamente com a DT.

Por forma a identificar as características da turma, foi aplicado na primeira aula uma ficha de caracterização do aluno e cerca de dois meses depois, para dar tempo aos alunos para se conhecerem e formularem melhor a sua opinião acerca dos restantes, foi aplicado o teste sociométrico. O primeiro permitiu-me obter dados sobre o agregado familiar, habilitações académicas e profissão dos encarregados de educação, meio de transporte para a escola, ocupação de tempos livres, problemas de saúde, hábitos de sono e alimentação, opinião sobre a escola e as diferentes disciplinas, com maior incidência sobre a disciplina de EF e área de estudos a seguir. Já o teste sociométrico permitiu verificar o grau de integração e aceitação dos alunos na turma, os diferentes grupos de amigos que já se criaram até ao momento e as preferências ligadas ao trabalho de grupo ou numa vertente mais social. Apenas dois alunos residem fora da área da grande Lisboa e nenhum aluno apresenta necessidades educativas especiais ou problemas de saúde relevantes.

Apenas 13 alunos, dos 31, frequentavam a ESRDL no ano transato, o que ao início dificultou a formulação de opinião sobre aquilo que eram as relações entre os alunos e como isso poderia vir a beneficiar ou prejudicar o decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Aquilo que se veio a confirmar ao longo do ano foi que a turma passou de uma condição onde apresentava um comportamento calmo, respeitador e silencioso em contexto de sala de aula, para um estado de constante diálogo, níveis de atenção baixos e com dificuldades em fazer entregas de trabalhos dentro do prazo, opinião partilhada pelo conselho de turma.

A ficha de caracterização individual trouxe os seguintes resultados:

- 45% dos alunos gosta muito da escola, 48% mais ou menos e 7% gosta pouco;
- A disciplina preferida é matemática e a que menos gostam é português;
- Praticamente metade da turma não sabe que área de estudos quer seguir no ensino superior e 8 alunos querem seguir medicina;
- Apenas um aluno tem por hábito estudar na escola, todos os outros o fazem em casa;
- Cerca de metade dos alunos dedica 1h diária ao estudo, enquanto a outra metade dedica mais;

- Atividade física, estar com amigos e estar na internet são as atividades de ocupação de tempos livres que os alunos mais fazem;
- Licenciatura e 12º ano são as habilitações literárias da maioria dos encarregados de educação da turma.

O teste sociométrico que, segundo Northway e Weld (1999), dá aos alunos a possibilidade de nos dizerem, a nós professores, com quem gostam de conviver, de trabalhar e de estar em determinadas situações, permitiu também para dar a conhecer aqueles que estavam na situação oposta ou não eram alvo das escolhas dos colegas. Os casos mais flagrantes deram-se com dois alunos que, curiosamente, acabaram por desistir da disciplina de EF e, mais tarde, da escola. Em contexto de aula de EF foram feitos esforços para que estes alunos se sentissem mais integrados e que criassem maiores ligações à turma. Foram tidos em conta os alunos que estes deram como preferidos no teste sociométrico de forma a motivá-los nas tarefas realizadas em grupo mas os seus comportamentos de autoexclusão, juntamente com a falta de assiduidade, não ajudaram a uma maior integração nem promoveram a interação desejada com os restantes alunos, que sempre tiveram uma abordagem correta e integradora com estes dois colegas.

Com a realização destas tarefas tornei-me, sem dúvida, no professor que melhor conhecia as características da turma, suportadas pelo conhecimento das particularidades de cada aluno. Este conhecimento permitiu-me ao longo do ano intervir junto dos restantes professores da turma dando-lhes informações que pudessem ser úteis nas suas práticas ou que ajudassem a explicar determinado comportamento de algum aluno em particular ou grupos de alunos.

Quanto à participação direta nos conselhos de turma, tive oportunidade de apresentar a caracterização da turma aos professores, assim como fornecer-lhes os dados dos testes sociométricos, o que contribuiu para que estes retirassem informações sobre as relações entre alunos e pudessem, por exemplo, adaptar a planta da sala de aula, minimizando eventuais conversas ou comportamentos desviantes. Na preparação das reuniões tive oportunidade de acompanhar de perto a DT, professora de português, que estava pelo primeiro ano na escola, tendo sido colocada um dia antes do início do ano letivo. Este fator, somando o fato dos trabalhos de estágio se terem iniciado quinze dias antes, contribuiu para que eu me tornasse um fator facilitador de integração nos seus primeiros dias de escola. Não que eu já tivesse um grande conhecimento sobre as competências e

o trabalho a desenvolver pelo DT, mas já tinha recolhido informação suficiente sobre a escola, regulamento interno e sobre o programa INOVAR que se tornou útil à professora. Desta forma desenvolvemos um clima de confiança entre os dois, onde tentei sempre seguir a sua linha de pensamento e onde me foi dada liberdade para expressar as minhas opiniões e intervir sempre que necessário nas reuniões de pais. Este clima positivo estendeu-se aos restantes professores da turma com os quais me fui encontrando ocasionalmente, talvez não com tanta regularidade como pensava à partida, mas com que tive oportunidade de partilhar informações e opiniões sobre a turma.

Ao longo do ano, tive oportunidade de presenciar e participar ativamente na discussão de alguns problemas que surgiram entre pais e professores e entre alunos. As famílias pretendem, cada vez mais, que os seus educandos tenham sucesso na escola, e que consigam obter mais e melhores graus académicos, com vista à obtenção de melhores vidas futuras (Oliveira, 2010). As famílias são, portanto, uma peça fundamental, e devem estar presentes nas atividades escolares dos seus educandos (Sá, 2007). Alguns dos encontros deram-me a conhecer a importância de um DT conseguir distanciar-se das situações, ver os problemas de fora, ouvir os dois lados e decidir em conformidade com as suas crenças, estando grande parte das vezes sujeito a problemas que não lhe dizem diretamente respeito e sobre os quais não tem dados suficientes para arranjar as melhores soluções.

Consegui ainda aproximar-me mais dos alunos, com os quais tentei intervir de forma a perceber os problemas apontados pelos pais na reunião do início do período sobre a disciplina de inglês, algo que transmiti de imediato à DT, e depois aos restantes professores, tendo inclusive substituído a professora de inglês numa das suas aulas, a seu pedido, o que revelou um clima de confiança entre todos.

O trabalho nesta área foi orientado por um projeto de acompanhamento da direção de turma, onde estavam definidos diversos objetivos que pretendia alcançar e que guiaram o desenvolvimento das minhas competências nesta função, nomeadamente o conhecimento da legislação que orienta as competências de um DT, a capacidade de contactar com os EE através da participação ativa nas reuniões a eles destinadas, a colaboração na organização dos procedimentos formais das reuniões do conselho de turma, e o auxílio à DT nas tarefas organizativas como o levantamento e a justificação das faltas dos alunos e a redação das atas das reuniões.

Para além disso, durante todo o ano letivo, colaborei com a DT na organização do dossier de turma, bem como em todas as tarefas associadas ao controlo de faltas dos alunos. Assim, muitas vezes, ficou a meu cargo a tarefa de controlar o número de faltas dos alunos, a fim de informar os EE quando estes atingiam metade do limite de faltas imposto pela lei, justificar de faltas, após a receção do impresso próprio para o efeito, e arquivar esses mesmos impressos no dossier de turma.

No terceiro período, pus em prática uma estratégia que tinha como objetivo sensibilizar os alunos para atitudes mais responsáveis em aula, para o respeito para com a aula, as tarefas e o professor. Essa estratégia passava por proporcionar aos alunos momentos na aula de EF onde eles passassem pelo papel de professores. Eles foram os responsáveis pelos momentos de instrução, acompanhamento das atividades e balanço da aula. Em certa parte penso que possa ter sido uma estratégia que teve consequências positivas para alguns alunos. Mas no geral, da preparação que os alunos fizeram para a aula, da forma como encararam a missão que tinham na aula e da resposta dos restantes alunos para com a posição dos colegas, o balanço podia ser mais positivo. Não foi um trabalho negativo, foi algo diferente que contribui para aulas que fugiam à rotina, mas que no fim não me pareceu que tenha contribuído para grandes mudanças. Mesmo assim, para o balanço poder ser melhor justificado, seria importante que tivessem havido mais aulas depois desta intervenção, até para obter um FB dos restantes professores sobre uma possível mudança de comportamentos, algo que não pôde acontecer pelo *timing* desta atividade. Sinto ainda que se fosse feita uma segunda ronda de lecionação de aulas por parte dos alunos, estes estariam muito melhor preparados e a atividade teria um outro impacto.

#### **4. Ao encontro das necessidades da escola**

Uma das ambições do NE, suportada na motivação dos três professores estagiários, era que o trabalho realizado ao longo do ano pudesse abrir portas a novos projetos, deixando marcas e memórias positivas na escola. Para isso era preciso guiarmo-nos num caminho de originalidade, substância e pertinência, tendo em mente servir a escola e contribuir para o bem-estar dos alunos.

Duas áreas onde pudemos pôr em prática estas motivações foram a área 2, que de acordo com as indicações presentes no Guia de Estágio Pedagógico (Guia Estágio Pedagógico, 2014), visa o desenvolvimento, por parte do professor estagiário, das competências associadas à elaboração de um projeto de investigação-ação inerente ao contexto escolar em que está inserido, e a área 3, referente à participação da escola, que pressupõe que o professor estagiário desenvolva várias competências que vão para além das tarefas associadas à sua turma. Como tal, durante o estágio pedagógico, é fundamental que o professor estagiário seja confrontado com diferentes experiências associadas à sua participação ativa na escola, nomeadamente através do acompanhamento de um núcleo de DE e da conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização adaptada às características e às necessidades específicas da escola (Guia Estágio Pedagógico, 2014).

A nível pessoal, as atividades que serão apresentadas de seguida, assim como o estudo de investigação desenvolvido pelo NE, foram extremamente gratificantes, tendo proporcionado um elevado retorno de aprendizagem, assim como FB's muito positivos por parte do GEF, direção da escola e alunos.

#### **Desporto Escolar – Voleibol (Infantis B)**

O DE surge nas escolas com o principal objetivo de contribuir para o sucesso escolar e para a aquisição de estilos de vida saudável, através da oportunidade que proporciona, a todos os alunos, de terem acesso à prática desportiva regular, à qual está inerente um conjunto de valores e princípios de cidadania, como a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância e o respeito (Ministério da Educação, 2013). Além disso, o DE promove um clima de competição saudável e o desenvolve as capacidades de trabalho inter pares (**Projeto Curricular de Escola, 2011**)(NUNO).

Durante este ano letivo, a escola colocou seis núcleos de DE à disposição dos alunos, três de voleibol (infantis masculinos e femininos e iniciados femininos), o núcleo de futsal, o de danças urbanas, o núcleo de ténis de mesa e o de basquetebol. No entanto, tendo em conta os objetivos inerentes ao DE, podendo este constituir uma excelente oportunidade para que todos os alunos aumentem os seus níveis de prática de atividade física, considero que a escola deveria procurar perceber os interesses dos alunos relativamente a esta oferta, procurando também aumentar o número de praticantes. Sendo a ESRDL uma escola com ensino básico de 3º ciclo e ensino secundário, não deixa de ser negativo o facto de nenhum aluno pertencente ao ensino secundário frequentar o DE. Inicialmente o núcleo de futsal era dirigido ao escalão de juvenis mas, pela falta de alunos dessa idade, aceitou a inscrição de alunos infantis e iniciados. O caso mais grave deu-se no núcleo de basquetebol onde em grande parte dos treinos o número de praticantes não ultrapassava os 5 elementos, tendo o grupo participado nas competições sempre com insuficiência de jogadores.

Apesar de não ter sido apresentada nenhuma proposta ao GEF neste sentido, o NE tentou intervir neste problema com outras atividades que proporcionaram a esse grupo de alunos alvo a prática de atividade física fora do contexto da EF. Mesmo assim, em anos seguintes, seria importante, no início de cada ano letivo, envolver os alunos na decisão dos núcleos em oferta, dando-lhes a oportunidade de, por exemplo, preencherem um questionário onde estes expressassem que modalidades gostariam de praticar, podendo isso contribuir para que os núcleos fossem ao encontro dos interesses dos alunos, aumentando a sua adesão e o sucesso do propósito do DE.

De acordo com o programa de desporto escolar para o quadriénio 2013-2017, pretende-se através deste, *“criar condições para o alargamento gradual da oferta de atividades físicas e desportivas, de carácter formal e não formal, a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória”*. O núcleo de voleibol no qual estive inserido procura contribuir para este objetivo, estando aberto a todos os alunos do 7º ano de escolaridade, de uma forma inclusiva, abarcando rapazes e raparigas, participando nas competições locais, promovendo competições internas e trabalhando num espírito de formação desportiva global. Sabendo que no final do ano letivo 2014/2015, todos os alunos que passariam pelo núcleo já não teriam idade para permanecer neste escalão (infantis B), a expectativa passava não só pela aquisição de competências técnico-táticas específicas da modalidade por parte dos alunos mas também competências sociais e desportivas que os motivassem para continuar a praticar a modalidade no escalão de iniciados e,

principalmente, a prática de atividade física e desportiva fora do contexto da escola.

O meu enquadramento neste núcleo foi relativamente fácil, graças à experiência que já tinha adquirido na área do treino do voleibol, tendo inclusive já tido a oportunidade de trabalhar em conjunto com o professor responsável pelo núcleo. Na minha opinião, à partida do ano letivo e pela conjugação destes fatores, estavam reunidas condições que beneficiassem a organização do núcleo, as atividades desenvolvidas por ele e a qualidade da oferta aos alunos, potenciando as suas aprendizagens.

A modalidade de voleibol tem uma grande tradição na ESRDL. Neste ano letivo existiram três núcleos ativos (infantis B feminino e masculino e iniciados femininos) mas muitos outros alunos mais velhos, que maior parte começou no núcleo de infantis B, jogam atualmente voleibol a nível federado.

O núcleo, que na realidade eram dois mas que treinavam em simultâneo, era dedicado a rapazes e raparigas do 7º ano de escolaridade (nascidos em 2002 ou depois), sendo os treinos às segundas, quartas e sextas-feiras das 13h30 às 14h30, no ginásio grande. Este espaço é perfeito para a aprendizagem do voleibol porque tem à sua disposição bolas suficientes para permitir, no mínimo, uma proporção de uma bola por cada dois alunos e permite montar uma rede no comprimento do ginásio, sensivelmente 22m.

As sessões de treino do núcleo partiam todas de um princípio: “Ensinar Jogando”. Este é também o título do livro, da autoria de Jorge Gonçalves, no qual o professor responsável pelo núcleo sustenta a sua filosofia de trabalho. Os princípios do enquadramento com a bola, deslocamentos, domínio do toque de dedos, manchete, serviço por baixo e por cima, iniciação ao remate, entre outros, nascem todos a partir do jogo.

As portas do ginásio abriam-se 10 minutos antes da hora marcada para o início do treino e normalmente havia sempre alguns alunos que, durante esse tempo, aproveitavam para se recriar com a bola de forma mais livre. A rede era sempre previamente montada por um dos professores e dessa forma os alunos podiam aproveitar o tempo para irem praticando. Não existiam momentos de aquecimento sem bola nem mobilização articular. Os primeiros exercícios tinham algumas condicionantes que promoviam o aquecimento e preparação do corpo para a atividade mas era sempre tudo feito em formas jogadas. A partir daí o treino girava à volta do jogo reduzido condicionado, com tendência de evolução na complexidade do jogo ao longo do treino. Estes jogos passavam por situações de cooperação ou competição de 1x1, 2x2, 3x3 ou 4x4, sendo esta a forma



jogada mais complexa que se trabalha no treino. Gonçalves (2009) diz que é através do dinamismo e da motivação intrínseca ao jogo que o aluno encontra a razão para aprender, ao ser confrontado com estas incertezas essenciais, vai descobrindo as suas possibilidades de ação, tendo como pressuposto a sua capacidade de reflexão. É a partir do jogo que o professor intervém, no sentido de explorar a sua riqueza, prescrevendo as situações-problema e conduzindo os alunos na procura das soluções técnico-táticas e tático-estratégicas (Gonçalves, 2009).

Apesar de se privilegiarem as situações de jogo, houve momentos em alguns treinos onde os alunos trabalharam em situações diferentes das de jogo reduzido condicionado. Mesmo assim estas seguiam alguns parâmetros (Gonçalves, 2009):

- Serem realizadas com a presença de rede;
- Responderem às necessidades que o jogo coloca;
- Estarem ajustadas ao nível de execução do aluno;
- Apresentarem sempre que possível o maior número de parâmetros que configuram a estrutura formal do voleibol;
- Precederem as situações de jogo reduzido condicionado, para que posteriormente, e já com oposição, sejam aplicados os pormenores técnicos assinalados.

Em relação à componente competitiva, no final do período tivemos o nosso primeiro encontro e os alunos terminaram a manhã, radiantes e com desejo de repetir a experiência. Este encontro foi feito juntamente com equipas federadas o que proporcionou uma dimensão ao evento que apenas o DE não conseguiria oferecer. Estiveram reunidos no mesmo espaço perto de 800 atletas, entre federados e do DE, sendo que os alunos da ESRDL tiveram oportunidade de competir contra equipas federadas. Mais que os bons resultados que obtiveram foi gratificante chegar ao final da manhã e ouvir os alunos dizerem que gostavam de ingressar numa equipa federada e levarem o desporto a outro nível.

No segundo período houve apenas mais um torneio, em Santa Iria da Azóia, onde, além dos ótimos resultados, destaco o espírito de camaradagem revelado entre alunos de ambos os sexos e a animação que proporcionaram ao pavilhão, com cânticos de apoio incansáveis aos colegas que estavam a jogar. A par do momento competitivo do primeiro período, este era até à data um dos momentos mais importantes e relevantes na potencialização da aprendizagem dos alunos, pecando pela escassez de vezes que

ocorreram.

No terceiro período tivemos mais um encontro, na Escola Filipa de Lencastre, o último antes da fase final, onde as nossas equipas carimbaram a passagem para o encontro final a realizar umas semanas mais tarde no Colégio São João de Brito. Aqui, a equipa feminina alcançou um fantástico primeiro lugar, terminando a época só com vitórias, e os rapazes, com uma derrota, terminaram num extraordinário segundo lugar. Se na projeção do ano a expectativa era que a equipa feminina, por ter algumas atletas federadas, alcançasse o primeiro lugar, algo que se veio a confirmar, a grande surpresa esteve no escalão masculino, onde com uma equipa onde apenas um aluno já tinha jogado voleibol anteriormente, foram superadas todas as expectativas iniciais.

Ao longo do ano o núcleo foi perdendo alguns elementos, o que fez com que de 40 alunos no início do ano, passássemos a ter 20 alunos, onde 17 pertenciam a uma única turma, curiosamente a da minha colega estagiária. Esta turma já tinha algumas atletas federadas, que acabaram por contagiar o gosto pela modalidade à turma. Apesar do núcleo ter perdido alguns elementos ao longo do ano, tornou-se um grupo mais unido. Esta perda de alunos deveu-se em grande parte, e segundo eles, à proibição por parte dos pais devido aos maus resultados no primeiro período. Isto fez com que a média de alunos por treino diminuísse, o que, apesar de negativo para o propósito do DE, trouxe alguns benefícios associados. Em primeiro lugar um grupo mais reduzido proporcionou uma maior relação entre os alunos, algo que não acontecia anteriormente. Em segundo lugar, os alunos que ficaram começaram verdadeiramente a identificar-se com a modalidade e a entregar-se ao treino e aos momentos de competição de uma forma mais intensa.

Todo este grupo chegou ao final do ano com competências técnico-táticas específicas da modalidade, competências sociais e desportivas e um grande gosto pela modalidade. Foram ainda presença assídua nos torneios de fim de período organizados pelo núcleo que contaram com participações a superar a centena de alunos.

Desde início que tive um papel muito ativo no planeamento e condução do treino. No final deste meu trabalho penso que o ponto negativo foi ter deixado “fugir” tantos alunos, tendo o grupo terminado com metade dos elementos com que começou. Todos os outros objetivos a que me propus no início do ano foram alcançados, sendo eles:

- Inscrever alunos na base de dados;

- Motivar os alunos durante os treinos e promover-lhes o gosto pela modalidade;
- Ajudar os alunos com mais dificuldades, fazendo com que recuperem, desenvolvam ou complementem o seu desempenho em relação ao seu currículo em EF;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de cooperação e o espírito de entreajuda e respeito pelos colegas;
- Possibilitar aos alunos a oportunidade de participar em encontros e competições com outras escolas, apresentando todo o trabalho que é desenvolvido nos treinos, representando a escola ao melhor nível;
- Melhorar competências ao nível do planeamento, condução e avaliação das atividades realizadas – treinos, encontros e competições;
- Conhecer e perceber toda a estrutura organizacional de uma atividade do DE;
- Compreender o processo de organização dos encontros e competições;
- Dinamizar as atividades internas referentes à modalidade;
- Elaborar um relatório final com um balanço sobre as atividades desenvolvidas.

#### **Atividade “*Peddy Paper* – Conhecer e Sentir Alvalade no Rainha”**

O projeto *Peddy Paper* – “Conhecer e Sentir Alvalade no Rainha” foi concretizado durante os dias 29 de maio e 1 de junho, com os alunos de 34 turmas da ESRDL e o envolvimento direto de todos os professores do GEF na execução do projeto, para além da colaboração de funcionários da escola.

A iniciativa foi estruturada como contributo para a promoção do gosto pela atividade física, através da proposta de atividades em ambiente lúdico, o fortalecimento da relação escola-comunidade, pela referenciação do património, instituições e atividade económica relevante na envolvente da escola, a melhoria do relacionamento interpessoal e o reforço do espírito de equipa entre os participantes.

O *peddy paper* é reconhecido como atividade pedestre de orientação que tem por objetivo levar as equipas participantes a percorrerem um itinerário, com obrigatoriedade de passagem por determinados pontos e execução de tarefas concretas. A ligação à orientação foi estabelecida pelo mapa do percurso, com diferentes pontos intermédios, que implicou uma atividade mental interpretativa e a georreferenciação na identificação dos caminhos possíveis. Simultaneamente, a informação fornecida aos participantes e o preenchimento do cartão de controlo, encontravam-se associados a conhecimentos sobre

a escola e a sua envolvência. A orientação é contemplada no PNEF, como matéria alternativa, encontrando-se ainda pouco desenvolvida na escola, o que nos levou a considerar a oportunidade de a explorarmos no contexto da ESRDL e de Alvalade.

A circunstância de associarmos atividades físicas como tarefas a executar nos pontos intermédios do percurso, conduziu à opção de levar Alvalade à escola, otimizando-se assim a diversidade das atividades propostas aos participantes e os recursos materiais disponíveis, privilegiando-se também a oferta de vivências diferenciadas no espaço escolar, como estratégia agregadora da população discente. Entendemos ainda que ao evitarmos o *peddy paper* fora do recinto da escola se evitou o risco de segurança num ambiente menos controlado e se facilitou a organização das atividades sem pôr em causa os objetivos do projeto.

A finalidade máxima do projeto foi cumprida com a participação dos alunos nas atividades físicas propostas e a interação gerada entre os diversos agentes educativo do *peddy paper*. As atividades do serviram ainda o seguinte conjunto de objetivos específicos:

- Otimizar o clima educativo e as relações entre os diversos intervenientes da comunidade escolar;
- Potenciar a relação aluno-aluno;
- Fomentar atitudes positivas face à prática de atividade física regular e, consequentemente, promover os hábitos de vida saudáveis;
- Proporcionar uma atividade que promova o bem-estar físico, psicológico e social;
- Propiciar tarefas que estimulem comportamentos de cooperação, solidariedade e espírito de equipa;
- Estimular ações de desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente a autoconfiança, a autoestima, a liderança e a amizade entre jovens;
- Desenvolvimento da capacidade de orientação num determinado espaço geográfico;
- Promover a capacidade de descobrir o caminho certo, o mais rápido possível, para chegar a um determinado objetivo, onde cada ponto é uma meta e, simultaneamente, a partida para um novo desafio.
- O sucesso alcançado foi evidenciado pelas reações, atitudes e comportamentos positivos dos alunos ao longo da atividade, assim como as respostas obtidas no questionário de satisfação, concebido para a avaliação da

iniciativa.

Na reflexão realizada entre os professores estagiários, considerámos ter sido bastante diversificado o conjunto de jogos disponibilizados nas estações do *peddy paper* e, assim, para além de realização de uma atividade diferente do habitual, foi permitida uma experiência de enriquecimento do currículo pela diversidade de estilos de jogos. Concluímos também ter sido imprescindível ao êxito o envolvimento dos professores que colaboraram na organização das estações, contribuindo também para dinamizar o GEF e estreitar o relacionamento.

### **Corta-Mato**

O desenvolvimento da atividade do corta-mato e do mega sprinter surgiu após verificarmos que colmataria uma lacuna da oferta de escola, sobre a qual sabíamos à partida e por FB dos alunos, que estes estariam interessados em participar.

Esta atividade não era desenvolvida na escola há dez anos e, ao ter sido organizada por parceria do GEF com a EB23ES, contribuiu para o desenvolvimento de atividades comuns no agrupamento, aproximando assim os professores de ambas as escolas, aspeto importante após a criação do agrupamento de escolas. Não havendo uma cultura de escola que sustentasse esta atividade, sabíamos que seria difícil uma adesão em massa dos alunos, contando com um mais expressivo número de inscritos do 7.º e 8.º anos de escolaridade, alunos que tinham transitado há menos tempo da EB23ES e que traziam com eles a tradição do corta-mato da outra escola. Julgámos pertinente promover a prática de atividade física disponibilizando aos alunos da ESRDL a oportunidade de participarem numa prova com tanta tradição nas escolas de Lisboa e do país.

O corta-mato de escola foi realizado na EB23ES a 16 de dezembro, tendo contado com a participação de 54 alunos, tendo sido condicionada pela coincidência com o torneio de voleibol organizado no mesmo dia na ESRDL. Pareceu-nos uma participação muito interessante para o primeiro ano, sendo que após a fase escolar, 34 alunos da ESRDL participaram na fase regional, na prova do Parque da Bela Vista em Lisboa que ocorreu no dia 28 de janeiro. Esta segunda fase proporcionou aos alunos uma manhã de convívio e competição, onde registámos o primeiro lugar no escalão de juniores masculinos.

O mais significativo foi a possibilidade dada aos alunos de participarem em dois eventos com milhares de alunos de outras escolas, colocando a ESRDL no mapa das escolas que

apostam nesta vertente do DE. A ideia inicial do projeto cingia-se ao corta-mato mas a parceria com a EB23ES viabilizou que a oferta se alargasse à participação de 10 alunos no Mega Sprint, Mega Salto e Mega Quilómetro. Essas provas decorreram no dia 28 de abril na Pista Moniz Pereira, na Alta de Lisboa, e a ESRDL participou com 5 alunos na modalidade de sprint, 4 alunos no salto em comprimento, 1 dos quais medalhado e 1 aluno no quilómetro.

Posto isto, o balanço final é muito positivo, tendo sido criada a base para que a atividade passe a fazer parte do plano anual de atividades da escola, de forma a enraizar-se e aumentar o número de participantes.

### **Apoio de EF**

A atividade do Apoio de EF apareceu como forma de suprimir dois problemas encontrados: o primeiro, haver um espaço onde os alunos com maiores dificuldades a EF pudessem trabalhar para evoluir; o segundo, um espaço que surgisse no horário dos estagiários que lhes possibilitasse maior número de horas de trabalho prático e de intervenção junto de alunos com dificuldades específicas.

Esta atividade foi planeada e divulgada após o período de AI só teve início prático no segundo período. A dificuldade prendeu-se com a angariação de alunos. Estes podiam voluntariar-se ao apoio, casos que aconteceram apenas mais à frente no ano letivo, ou ser encaminhados pelos respetivos professores, os primeiros casos que tivemos. Depois do primeiro contacto com os alunos o objetivo era marcar um dia fixo na semana onde, durante 45min, estes trabalhassem as matérias prioritárias identificadas pelo professor.

Aquilo que ao início parecia uma atividade sem pernas para andar, pela não participação dos alunos, tornou-se num importante espaço de aprendizagem para os alunos e para nós, estagiários. O apoio permitiu-nos contactar com mais de 20 alunos com dificuldades na disciplina, do 7º ao 12º ano, cada um com as suas peculiaridades e obrigando-nos a constantes adaptações. Tivemos alunos com dificuldades motoras, cognitivas, alguns com desinteresse pela disciplina e outros que queriam apenas aprender mais, como o caso de uma aluna brilhante a EF, com classificação 18, que procurou o apoio para ser ajudada e treinar para os pré-requisitos de entrada na FMH. Durante 5 sessões ajudámo-la na sequência de solo e no salto ao eixo no plinto transversal, tendo acabado por ficar apta nessas e nas outras provas. Todas estas diferenças obrigaram-nos a uma constante procura por soluções para os seus problemas, situações de aprendizagem diferentes,

progressões adaptadas às suas dificuldades, algo que nem sempre é proporcionado pelas turmas às quais lecionámos. O facto de estar ligado a esta atividade três dias por semana, mais dias do que aqueles em que lecionava há minha turma, tornou esta atividade importante no meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF.

O espaço do apoio, principalmente às quintas-feiras, tornou-se num espaço onde outros alunos apareciam para colaborar com os seus colegas ou simplesmente para praticarem alguma modalidade ao seu gosto, o que acabou por valorizar a atividade.

Em todos os aspetos o balanço é positivo, principalmente se olharmos à evolução que os alunos demonstraram nas matérias que trabalharam. O FB positivo por parte dos professores dos alunos que frequentam o apoio reforçou este balanço positivo.

### **Interturmas de Futsal**

Uma das ideias que ficou patente é a de que os alunos da escola aderiam às atividades propostas, só sendo preciso alguma dinâmica por parte dos professores para proporcionar aos alunos a participação em atividades que envolvam atividade física. O interturmas de futsal foi mais um exemplo disso, ao englobar 20 turmas do 7º ao 11º ano e ainda uma equipa de professores.

O torneio interturmas de futsal foi desenvolvido pelo NE, com o objetivo de propiciar atividade física do agrado de um conjunto alargado de participantes, reforçar o sentido de pertença à escola e promover a coesão em cada turma, gerada por um ambiente de competição com outras, com projeção na escola.

O torneio proporcionou, todas as terças e sextas à hora de almoço, uma interação entre turmas que mais nenhuma atividade o fez na escola. É certo que os participantes pertenciam apenas ao sexo masculino, mas as raparigas participaram indiretamente no apoio aos colegas e amigos. A participação da equipa de professores proporcionou a interação entre professores de diferentes disciplinas, assim como a vinda de outros professores e professoras ao espaço descoberto para verem os jogos dos seus colegas ou das suas turmas, interagindo com os mesmos dentro de um clima que não seria possível noutros contextos.

Os professores estagiários promotores da iniciativa fazem dela um excelente balanço, sendo notório a satisfação geral dos alunos ao longo do torneio, os quais estiveram sempre envolvidos e atentos a todos os pormenores em que pudessem ajudar, como dos

demais intervenientes e também do público que sempre assistiu aos jogos e ampliou o interesse pelo torneio.

O retorno desta satisfação resultou ainda das repetidas manifestações dos alunos no sentido de desejarem que esta atividade se desenvolvesse novamente no próximo ano.

### **Estudo investigação-ação – Qual a relação entre a prática de atividade física e as opções alimentares dos alunos durante o dia escolar?**

O estudo teve por objetivo perceber se existe uma relação entre as opções alimentares e a prática de atividade física dos alunos da ESRDL durante o seu dia escolar.

As escolas são espaços privilegiados para a promoção e educação para estilos de vida saudáveis. A prevenção da doença e a preservação da saúde dependerão sempre, numa larga medida, da adoção de estilos de vida saudáveis por parte das pessoas. São acima de tudo o resultado do combate a comportamentos de risco e da aquisição de conhecimentos e competências necessárias à adoção de hábitos e rotinas saudáveis (Ministério da Educação, 2006). Uma parte muito importante de aquisição de tais conhecimentos e hábitos (tão precocemente quanto possível, por razões de eficácia) tem um lugar e um domínio privilegiados de expressão: o lugar é a escola e o domínio a alimentação (Ministério da Educação, 2006).

Para além do interesse intrínseco à realização do trabalho de investigação do estágio, procurámos que o estudo fosse pertinente para a escola. Foi pois elaborado com o intuito de servir a escola e de possibilitar a identificação de algumas sugestões de melhoria.

A identificação do problema surgiu a partir de entrevistas realizadas a professores, alunos e membros da direção da escola que nos reportaram a fraca qualidade da oferta alimentar proporcionada. Este problema agrava-se quando, nas imediações da escola, existem inúmeros estabelecimentos de restauração, alguns deles de *fast food*.

O levantamento destas duas problemáticas não constituía, por si só, o objeto de estudo para uma investigação, sendo que, optámos por relacionar este mesmo facto com a prática de atividade física. Assim, para além do objetivo principal deste estudo, que foi perceber se existe uma relação entre as opções alimentares dos alunos durante o dia escolar e a prática de atividade física, pretendemos também caracterizar a amostra, comparando-a em diversas variáveis com a média dos alunos das escolas portuguesas.



A amostra potencial era de 1540 crianças e adolescentes, do 7.º ao 12.º ano de escolaridade que frequentavam a escola. Das 1540 crianças e adolescentes, 1104 responderam ao questionário, sendo que a grande maioria dos alunos que não responderam se encontravam fora da escola em situação de estágio ou faltaram à aula de EF onde foi aplicado o questionário. A participação foi voluntária distribuindo-se a amostra por 574 rapazes e 530 raparigas.

O instrumento utilizado baseou-se em proposta realizada pelo NE destinada a inquirir os alunos da escola sobre as suas opções alimentares e sobre a prática de atividade física, o qual foi baseado em dois instrumentos utilizados em investigações anteriores, Questionário de Qualidade de Vida e Bem Estar e Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida. As questões destes questionários foram adaptadas ao contexto concreto, com o desenvolvimento de algumas questões mais específicas.

Os questionários foram aplicados durante a aula de EF. Durante a sua aplicação esteve presente o professor de EF e, pelo menos, um professor estagiário, tendo sido garantida a confidencialidade das respostas.

O tratamento das respostas e elaboração do estudo, permitiu concluir que existe uma relação entre a prática da atividade física e a opção por alimentos e refeições mais saudáveis.

A elaboração do trabalho de investigação-ação durante o estágio pedagógico revelou-se muito enriquecedora na medida em que a par do desenvolvimento de competências de investigação, por aplicação das metodologias e experiência na condução de um estudo, deu oportunidade a uma forte interação com os elementos da comunidade escolar, desde a direção, aos alunos, bem como viabilizou a organização e dinamização da sessão de apresentação dos resultados que contou com presença de 180 participantes (número expressivo que pode ter potenciado a difusão da informação transmitida).

As principais conclusões do estudo foram: os alunos da ESRDL apresentam menor percentagem de excesso peso mas maior percentagem de peso abaixo do normal, em comparação com a média dos alunos das escolas portuguesas; os rapazes têm maior tendência para ter IMC normal; os rapazes praticam mais atividade física mas são as raparigas que consomem mais frutas e vegetais e menos doces e refrigerantes; a percentagem de alunos que se desloca para a escola de forma passiva é superior à dos alunos que se desloca de forma ativa; são poucos os alunos que almoçam no refeitório

da ESRDL e ainda menos os que apreciam a oferta alimentar do mesmo; os alunos que fazem o percurso casa-escola/escola-casa de forma ativa, tendem a escolher locais mais saudáveis para realizar as suas refeições.

Tendo este sido um estudo com cariz de investigação-ação, apresentámos algumas sugestões que pensamos poderem melhorar a oferta e condições da escola. Quanto ao bar, pensamos que este deveria estar fechado à hora de almoço para potenciar a frequência do refeitório ou, como complemento a este, o bar poderá ter opções alimentares mais saudáveis, como saladas, sopas, sandes com ovo, carnes brancas, entre outros. Apesar do nosso estudo não incidir sobre o consumo de água, a verdade é que ela desempenha um papel fundamental na saúde humana. É importante para a desintoxicação do corpo, hidratação, renovação celular, é reguladora da temperatura corporal, facilita o transporte de nutrientes no corpo e melhora o funcionamento dos rins e a circulação sanguínea. Posto isto, pensamos que deveria haver mais pontos de oferta de água pela escola, sendo um deles no bar. A ESRDL dispõe apenas de uma casa de banho para os alunos e os balneários estão fechados durante as aulas de EF. Achamos então importante a disponibilização de bebedouros, que estimulem o consumo de água, uma possível transformação de uma casa de banho dos professores para os alunos e a abertura dos balneários durante as aulas de EF para que os alunos se possam hidratar. Ao sabermos à partida que quem almoça no refeitório escolar tem acesso a alimentos mais saudáveis e que o momento do almoço é ideal para promover a socialização, e os benefícios associados, sugerimos também que possam ser feitas as seguintes alterações: uma disposição das mesas que facilite o convívio; o recurso a elementos decorativos que tornem o espaço mais apelativo; e um maior cuidado com a apresentação dos pratos, porque os olhos também comem. Este terceiro conjunto de sugestões também pressupõe a participação dos alunos, para garantir o seu envolvimento na iniciativa e seria uma das atividades a propor à associação de estudantes, que infelizmente não existe. Como sabemos que já existiu em anos anteriores, a escola podia empenhar-se em reativá-la, porque dar voz aos alunos pode significar a existência de um parceiro relevante na melhoria da escola. Mais direcionado para o 3.º ciclo, poderia existir um maior controlo das saídas à hora de almoço para evitar que os alunos, sem autorização dos EE, tomem as suas refeições de forma não controlada. Por fim, sugerimos a criação de um gabinete de apoio à promoção da saúde na escola, contribuindo em domínios como a saúde alimentar, a higiene, a sexualidade, os benefícios da atividade física e o sono, capaz de desenvolver estudos desta natureza, acompanhar casos de alunos identificados com algum tipo de problema ou carência,

criando assim condições para que esta se torne numa escola promotora de saúde.

A melhor recompensa veio da possibilidade que nos foi dada de apresentarmos as nossas sugestões de melhoria, construídas com os resultados do estudo e as percepções e conhecimento que fomos adquirindo sobre a realidade e dinâmicas da escola. As sugestões foram bem acolhidas, registando-se o interesse manifestado pela diretora da escola, sempre presente desde a abertura da sessão até ao *coffee break*, momento em que nos solicitou a disponibilização das propostas de melhoria apresentadas.

## **5. A calma, a tempestade e a bonança**

O título deste capítulo apresenta de uma forma geral aquilo que foi o desempenho e motivação, quer minha quer da turma, durante as aulas ao longo do ano. A calma representa o primeiro mês de aulas. Desde o primeiro dia de aulas que consegui aliar uma forma de estar em aula bastante tranquila com um bom controlo da turma e um bom clima de aula. Como resposta, os alunos pareciam envolvidos e interessados nas tarefas, comportando-se exemplarmente, levando-me, ingenuamente, a crer que seria um ano tranquilo e que tinha tido a sorte de ter uma turma excelente para trabalhar e promover aquilo que é a grande finalidade de um professor: obtenção de muitas e boas aprendizagens por parte da turma em geral e de cada aluno em particular (Gonçalves, 2009).

A verdade é que esta sensação foi desaparecendo à medida que os alunos se foram conhecendo melhor, parecendo que outros valores mais altos se levantavam, sobrepondo-se aos objetivos das aulas e da disciplina. Cedo se criou a ideia, no seio da turma, que a disciplina não contava para a média, o que era um facto, e por isso não haveria um rigor tão grande em relação à avaliação ou outros aspetos como a assiduidade e pontualidade. Ficou a ideia que para ter avaliação positiva bastava aparecer na maioria das aulas, fazendo mal ou bem aquilo que era pedido a cada um. Eram poucos os alunos que realmente demonstravam interesse em aprender e executar corretamente o proposto em cada aula.

Para este fenómeno penso que possam ter contribuído alguns fatores. O primeiro lugar a diferença de estatuto da disciplina em relação ao ensino básico. Teles, Lopes, Ferreira e Biscaia (2015) chegaram à conclusão que os alunos do ensino básico dão mais importância à disciplina e estão mais motivados para a prática que os alunos do ensino secundário. Apesar de motivações relacionadas com a melhoria de saúde, trabalho de equipa e aprendizagem de novas habilidades, o facto de a disciplina deixar de contar para a média de acesso ao ensino superior faz com que os alunos se empenhem menos (Teles et al., 2015).

Em segundo lugar, a perceção que os alunos têm sobre o seu nível a cada uma das matérias e desempenho geral nas três áreas de avaliação. Penso que isto se deva ao facto de haver falta de instrução sobre a forma como a disciplina é, ou deve ser, avaliada, assim como um certo facilitismo por parte dos professores na forma como efetuam as avaliações sumativas. Esta breve experiência de um ano permitiu-me verificar isso

mesmo.

Em terceiro e último lugar, a falha na minha missão enquanto professor, ao não ter conseguido transmitir de uma forma consistente o processo de avaliação quanto à sua importância, forma e conteúdo. Esta não percepção por parte dos alunos poderá mesmo ter sido o principal problema, algo que ao longo do ano tentei colmatar e penso ter conseguido com sucesso.

A importância e a preocupação com a avaliação foi uma constante ao longo de todo o processo de estágio. O NE teve inclusive um papel determinante na mudança dos critérios de avaliação usados pelo GEF, com diversas intervenções e propostas que foram sendo pensadas e partilhadas nas reuniões do grupo.

Em anos transatos o GEF regia-se por um modelo de avaliação por percentagens, contrariando as recomendações do PNEF e aquilo que nos tinha sido transmitido, enquanto alunos, no primeiro ano do mestrado. Dessa forma o NE viu uma janela de oportunidade para intervir e acrescentar trabalho que pensávamos ser de grande utilidade para o GEF.

Propusemos então uma tabela de avaliação com a discriminação dos níveis que corresponderiam a cada valor. Aliado a isso estavam também os testes de aptidão física e a classificação na área dos conhecimentos. Esta tabela aplicava-se apenas ao ensino secundário, sendo que o 3º ciclo adotou o modelo de avaliação, também por níveis, que já vinha a ser usado na EB23ES.

Num primeiro momento de avaliação, fim do primeiro período, não foi fácil aplicar os novos critérios. Estes pecavam por não terem sido previamente testados, provocando inúmeras dúvidas e dificuldades nos professores, principalmente naqueles que viam vantagens na avaliação por percentagens. Este foi sempre um tema polémico no seio do núcleo, e a aplicação dos novos critérios não se deu pela totalidade dos professores. O NE teve neste âmbito a sua área de intervenção mais forte junto do GEF.

No segundo período surgimos com uma nova proposta de critérios, que resolviam os três principais problemas encontrados na primeira versão: Dificuldade em alcançar a classificação de 10; Facilidade em alcançar a classificação de 20; A tabela não contemplar todas as conjugações de níveis. Após terem sido detetadas algumas falhas na primeira proposta de critérios, algo normal visto terem sido construídos de raiz sem

serem previamente testados, sentimo-nos motivados para colocar o nosso conhecimento sobre esta área, adquirido no ano transato do mestrado, em prol do GEF. Neste e noutras matérias mostrámos sempre capacidade de cooperar com os restantes professores, mostrámos ser criativos e ter boa capacidade de resolução de problemas e só lamento o facto deste assunto, em particular, não ter sido enriquecido com a participação da maioria dos professores. Isto porque uma boa parte dos professores do grupo não chegou sequer a aplicar os novos critérios, não refletiu sobre os mesmos e por isso mesmo não contribuiu para uma discussão sobre eles. No meu entender, o processo de aprendizagem dos professores estagiários é fortemente caracterizado por um constante dar e receber, mas nesta subárea, talvez até numa onde a experiência e anos de ensino conta bastante para um conhecimento mais profundo, demos claramente mais ao grupo que aquilo que recebemos.

A seguinte tabela apresenta aquilo que foi a proposta final apresentada pelo NE.

10º Ano				11º ANO				12º ANO			
Valores	Níveis	Ap.Física	Conhecim.	Valores	Níveis	Ap.Física	Conhecim.	Valores	Níveis	Ap.Física	Conhecim.
20	2I+3E+1A	4 ZSAF	Muito Bom	20	1I+4E+1A	4 ZSAF	Muito Bom	20	4E+2A	4 ZSAF	Muito Bom
19			MB/Bom	19			MB/Bom	19			MB/Bom
18	2I + 4E	4 ZSAF	Suficiente	18	2I+3E+1A	4 ZSAF	Suficiente	18	1I+4E+1A	4 ZSAF	Suficiente
17			MB/Bom	17			MB/Bom	17			MB/Bom
16	3I + 3E	3 ZSAF	Suficiente	16	2I + 4E	3 ZSAF	Suficiente	16	2I+3E+1A	3 ZSAF	Suficiente
15			MB/Bom	15			MB/Bom	15			MB/Bom
14	4I + 2E	3 ZSAF	Suficiente	14	3I + 3E	3 ZSAF	Suficiente	14	2I + 4E	3 ZSAF	Suficiente
13			MB/Bom	13			MB/Bom	13			MB/Bom
12	5I + 1E	2 ZSAF	Suficiente	12	4I + 2E	2 ZSAF	Suficiente	12	3I+3E	2 ZSAF	Suficiente
11			MB/Bom	11			MB/Bom	11			MB/Bom
10	6I	2 ZSAF	Suficiente	10	5I + 1E	2 ZSAF	Suficiente	10	4I + 2E	2 ZSAF	Suficiente
9			Positivo	9			Positivo	9			Positivo
8	5I	1 ZSAF	Negativo	8	6I	1 ZSAF	Negativo	8	5I + 1E	1 ZSAF	Negativo
7	4I	1 ZSAF	Positivo	7	5I	1 ZSAF	Positivo	7	6I	1 ZSAF	Positivo

Tabela 2. Proposta de critérios de avaliação do NE.

Estes critérios seguiam orientações do PNEF com adaptações à realidade da escola, tentando combater aqueles que foram os problemas encontrados no 1º período:

- São seleccionadas as seis melhores matérias de cada aluno: Desportos coletivos – os dois melhores; Ginástica – a melhor entre solo, aparelhos e acrobática; Atletismo – constituído por várias disciplinas (corrida, saltos e lançamentos), o nível atribuído corresponde ao 2º nível inferior; Dança – constituída por várias danças, o nível atribuído corresponde ao 2º nível inferior;

Outras – a melhor;

- Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação (discriminado por cores), tem que cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos;
- Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo mas não alcança o número de testes na zona saudável de aptidão física (ZSAF) aí exigidos, desce para o intervalo imediatamente abaixo. Discriminação dos testes: 2 ZSAF (capacidades diferentes); 3 ZSAF (vaivém + força + flexibilidade); 4 ZSAF (vaivém + abdominais + 2 à escolha); 4 ZSAF (vaivém + abdominais + extensões de braços + flexibilidade);
- Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo na área dos conhecimentos, desce dois patamares de classificação. Esta regra não se aplica a classificações negativas;
- Quando as conjugações de níveis das seis melhores matérias não estiver contemplada na tabela, é possível proceder às seguintes substituições:  $1E+1NI=2I$ ;  $1A+1NI=1E+1I$ ;  $1A+1I=2E$ .

Relativamente à forma como a avaliação é estruturada, Januário (1984) aponta três principais tipos de avaliação que devem ser tidos em conta aquando a construção de uma UE, sendo elas a AI, a avaliação de processo, e a avaliação final, que, no nosso caso e de acordo com as designações que aprendemos no nosso processo de formação inicial, podem ser entendidas como AI, formativa e sumativa. Entenda-se como avaliação formativa, todo o processo avaliativo que permite a regulação do processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 1994), definindo-se vulgarmente por avaliação contínua. A avaliação sumativa pretende sistematizar os resultados obtidos numa situação educativa numa única apreciação (Cortesão, 2002). Ambas as funções permitem que se convirja para uma melhoria na qualidade das aprendizagens e, por consequência, da qualidade do sistema educativo (Fernandes, 2007).

Ultrapassada a AI, entraram em ação os mecanismos de avaliação formativa e sumativa (final de período). O princípio pelo qual me regi, e que fui transmitindo à turma, foi o de que todos os momentos de avaliação, desde a inicial à sumativa, devem ser vistos como formativos, onde podemos recolher informações sobre o ponto onde estamos, para onde queremos ir e o que precisamos de fazer para lá chegar.

Durante a fase de “tempestade”, e ainda em relação à avaliação, houve um momento marcante: a atribuição de classificações do primeiro período. A discrepância entre a perceção dos alunos sobre a sua classificação e a classificação final de 1º período foi

grande. Dos nove alunos com classificação negativa, apenas um deles o esperava. Os fatores para este fenómeno já foram apresentados atrás, tendo este momento sido marcante para uma mudança de visão por parte dos alunos em relação à avaliação.

O choque foi grande mas era preciso, da minha parte, investir mais tempo nas aulas na avaliação formativa e em todo o processo que a envolve, para que a mudança se concretizasse efetivamente. Foi num estado crescente ao longo do ano que fui investindo num registo mais formativo, tentando que os alunos percebessem o que já estava bem e o que tinham de melhorar. A recolha de dados que realizei tinha sempre em vista a melhoria do desempenho, pois, tal como nos diz Aranha (2007), a avaliação é um regulador por excelência de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mudanças houve, mas não as suficientes para ir ao encontro do pretendido. Na tentativa de envolver os alunos no processo, utilizei frequentemente, a partir do segundo período, procedimentos de avaliação formativa, como por exemplo fichas de registo daquilo que os alunos conseguiam ou não realizar em cada uma das aulas, e fichas de auto e heteroavaliação distribuídas com alguma regularidade durante as aulas, para que os alunos pudessem fazer parte integrante do seu processo de avaliação e para que tomassem consciência do seu progresso e das suas dificuldades em cada uma das matérias.

Esta metodologia permitiu-me ter um vasto leque de registos referentes aos progressos e dificuldades de cada aluno e, posteriormente, justificar os resultados da avaliação sumativa.

Para avaliar os alunos relativamente à área da aptidão física, foram aplicados os testes do Fitnessgram, nomeadamente o teste de aptidão aeróbia vaivém, os testes de aptidão muscular que medem a força abdominal e força superior e os testes senta e alcança e flexibilidade de ombros que medem a flexibilidade. A realização destes testes teve como base o protocolo inerente a cada um deles, não existindo, portanto, margem para dúvidas relativamente à aplicação de qualquer um. Eram também testes que todos os alunos já tinham realizado em anos anteriores, o que facilitou o seu processo de aplicação.

Tendo em conta os 8 alunos que não cumpriam os requisitos mínimos para a classificação positiva, exigidos pelos critérios de avaliação, houve ao longo do ano um investimento considerável nesta área, com algum do tempo de aula dedicado à condição física, quer em estações integradas na parte principal da aula, quer em circuitos no início da aula ou até mesmo em transições entre rotações de estação. Gradualmente a turma



foi melhorando a sua condição física e, com exceção aos testes de flexibilidade, todos os alunos conseguiram terminar o ano dentro da ZSAF nos testes de vaivém, força superior e força abdominal.

Relativamente à área dos conhecimentos, o GEF tem definido um conjunto de temáticas que devem ser abordadas em cada um dos anos letivos. Como tal, durante o ano realizei algumas aulas teóricas, principalmente quando tinha aula no espaço descoberto inferior e as condições climatéricas não me permitiam lecionar a aula prática, rentabilizando assim o planeamento. Assim, em cada um dos períodos letivos foi realizado um momento de avaliação referente a esta área, sendo que no primeiro e segundo período este baseou-se, respetivamente, num teste escrito sobre os benefícios da atividade física e lesões e a sua prevenção. No terceiro período, e tendo a EF no 10º ano um cariz de revisão, consolidação e aproximação de conhecimentos por parte de todos os alunos, optei por avaliar a turma com base em trabalhos de grupo, apresentados aos colegas na aula, com os seguintes temas: Desporto adaptado; Doping; Distúrbios alimentares; Jogos olímpicos; Lesões e prevenção; Benefícios da AF. Desta forma garanti não só uma revisão dos temas previstos na escola para aquele ano de escolaridade, como a apresentação de conteúdos referentes a temas que constam no programa do ensino básico.

Todas as áreas do estágio foram prazerosas e desafiantes mas se tivesse de eleger uma escolheria a condução de ensino. Também nesta área se aplica o título deste capítulo. O desafio, o gozo e o impacto que esta área causou em mim, influenciando o desempenho nas outras áreas, foram grandes.

Começando pela minha postura ao longo do ano, penso ter levado demasiado à letra o conselho vindo de alguns professores mais experientes: “Não mostrem os dentes até ao natal!”. Consegui desde cedo manter um relacionamento com os alunos baseado num clima de respeito mútuo mas sem demasiada afinidade. Tentei, numa primeira fase, manter um lado mais sóbrio, de encorajamento dos alunos com maiores dificuldades, na esperança de que, à medida que os alunos se fossem tornando mais responsáveis e participativos, pudesse mostrar um lado mais “sorridente”. A verdade é que este registo da minha parte teve de se prolongar até grande parte do segundo período, altura em que a fase de “bonança” apareceu.

Após a primeira avaliação sumativa, fim do primeiro período, o processo de condução de ensino teve três fases distintas, coincidindo com as três fases diferentes que os alunos tiveram no seu desempenho nas aulas. Uma primeira fase boa, onde estive nas aulas com uma energia mais positiva que no período anterior, tentado passá-la para a turma, e

onde alguns alunos apareceram com uma atitude diferente, para melhor, em relação às aulas. Esta fase acabou por desaparecer rapidamente, penso que devido a três fatores: em primeiro lugar, as situações de aprendizagem terem sido maioritariamente analíticas, algo que normalmente proporciona mais repetições e promove a desmotivação dos alunos; o segundo fator foi a formação de grupos, dado que na grande maioria das aulas, e salvo o ginásio pequeno, os alunos estavam divididos em grupos de nível, o que acabou por suscitar algum desagrado neles, principalmente no grupo intermédio e no grupo mais fraco; por último, a desmotivação e falta de empenho dos alunos, levou a que a minha presença na aula fosse menos ativa e menos alegre.

Quando eu pensava que a atitude da turma em relação às aulas se estava a tornar mais responsável e motivada, a verdade é que rapidamente essa sensação se desvaneceu e voltou a pairar um clima de desmotivação e desinteresse em relação à disciplina, por uma parte considerável da turma. Por breves semanas foi difícil para mim gerir esta situação mas com início da terceira etapa (desenvolvimento) alguns desafios se aproximavam e a vontade de mudar o cenário era grande.

Então, com o início da etapa de desenvolvimento os alunos mudaram a sua atitude, mostrando maior motivação, empenho, melhores níveis de atenção à instrução e melhor desempenho nas tarefas propostas. Penso que isso se deveu à introdução de novas matérias nas aulas (hóquei em campo, lançamento do peso e tag rãguebi) ao maior número de situações jogadas e competitivas e a uma melhoria nos momentos de instrução, onde consegui captar a atenção dos alunos, apresentando as tarefas e os objetivos de forma clara e sintética, algo em que fui apresentado dificuldades em momentos anteriores. Segundo Siedentop (1983), a instrução, a par da organização, do clima relacional e da disciplina, é uma das dimensões de intervenção pedagógica que permite uma visão global das competências para ensinar e, portanto, permite que o professor tenha consciência da qualidade da sua intervenção.

De facto, os professores mais experientes distinguem-se no domínio das estratégias de comunicação, sendo que a clareza da informação e o fornecimento de FB apropriado foram descritos como essenciais na eficácia do ensino (Werner & Rink, 1987). Penso que o tempo que levamos desde o início do ano a trabalhar cada matéria me deu um à-vontade tal que, nos momentos de instrução ou FB, apresentei uma segurança e convicção que levou os alunos a acreditarem e confiarem no que dizia e a transferirem isso mesmo para as suas ações. Isto aconteceu de forma gradual, tendo sido consolidado apenas no último período de aulas. No início do ano letivo era até um dos

pontos apontados como alvo de trabalho ao longo do ano. A par das instruções mais ricas, também as demonstrações tinham de ser mais conseguidas, mais explícitas, sem complexos de repetir caso não tivessem sido executadas corretamente. Algo que foi melhorando e atingido com sucesso até ao fim do ano, assim como o posicionamento e a circulação na aula.

A instrução diz respeito aos comportamentos verbais ou não verbais do professor, tais como a preleção, a explicação, a demonstração, o FB, e outras comunicações sobre a matéria de ensino. Assim, a dimensão instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar a informação aos seus alunos (Siedentop, 1983).

Ao longo do ano, desenvolvi também a minha capacidade de atribuir FB aos alunos. Segundo Sequeira (1998), o FB pode ser definido como “uma informação fornecida com o objetivo de ajudar o aluno/atleta a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e esperar os resultados obtidos”.

De acordo com Sarmento (2004) o FB pode ser estruturado quanto à sua direção, quanto à sua forma, quanto ao seu objetivo, e quanto à sua afetividade.

Em relação à direção, o FB pode ser individual, quando a reação do professor se dirige apenas a um aluno; pode ser para o grupo, quando a reação do professor se dirige a mais do que um aluno mas não à totalidade da turma; ou direcionada para a classe, quando a reação do professor se dirige à totalidade dos alunos da turma (Sarmento, 2004).

Ao longo do ano letivo, abordei todos os parâmetros referentes à direção do FB. Inicialmente, como senti alguma dificuldade em observar todos os alunos nas primeiras aulas, optei por utilizar maioritariamente o FB individual, visto ser o mais fácil para o professor, uma vez que apenas se limita a observar um aluno e a transmitir-lhe informações que lhe permitam alcançar o sucesso. Mesmo assim usei com alguma frequência o FB de grupo mas apenas com cariz motivacional. Com o passar do tempo fui desenvolvendo a minha capacidade de observação e de análise, o que me permitiu alargar a atribuição do FB aos grupos de trabalho e à turma na sua totalidade. Assim, durante o decorrer das aulas, foram várias as vezes em que interrompi a tarefa que um determinado grupo estava a realizar para atribuir FB a todos os elementos que faziam parte desse mesmo grupo. Já em relação ao FB direcionado para toda a turma, este foi utilizado maioritariamente no final de algumas aulas, para poder referir os aspetos mais

ou menos positivos relacionados com a aula.

Relativamente à forma, Sarmiento (2004) refere que este pode ser auditivo, quando a reação do professor se manifesta, exclusivamente, de forma oral; visual, quando a reação do professor se manifesta através de uma forma não-verbal, como por exemplo gestos de aprovação, desaprovação ou de demonstração; quinestésico, quando a reação do professor se manifesta sob a forma de contacto ou manipulação do aluno; e misto, quando a reação do professor à prestação do aluno, inclui, pelo menos, duas das formas descritas anteriormente. Por permitir um controlo global da turma e ao mesmo tempo a correção de comportamentos motores, técnicos ou táticos, ao longo do ano utilizei com maior predominância o FB auditivo e visual. À medida que fui consolidando ambos, provando que era capaz de emitir FB à distância, corrigindo alunos ou grupos que se encontravam mais distantes, foi sugerido pelo professor orientador de escola que investisse mais no FB visual, na sua vertente demonstrativa e no FB quinestésico. Esforcei-me para que tal acontecesse e a perceção com que terminei o ano foi que o tipo de FB misto, juntando quer o auditivo com a demonstração ou com o quinestésico, tem um impacto mais forte na aprendizagem dos alunos. Quando superei alguns receios relacionados com inexperiência em ajudas na ginástica, por exemplo, ou demonstrações em matérias que não dominava tão bem, senti-me mais confiante durante a aula, transmiti essa confiança aos alunos, tendo proporcionado uma maior interação entre professor e alunos e um melhor desempenho por parte dos mesmos.

Quanto ao objetivo do FB, este pode ser prescritivo, quando o professor reage à prestação do aluno informando-o da forma com deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado; descritivo, quando professor descreve a prestação, informa o aluno da forma como o realizou; avaliativo, quando professor reage à prestação do aluno, emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma; ou interrogativo (Sarmiento, 2004). A este nível penso que consegui com regularidade, praticamente em todas as aulas, usar os FB apresentados atrás. Durante o decorrer das atividades de aula o FB descritivo, prescritivo e avaliativo foram os mais usados. Apesar de numa primeira fase o terem sido de forma individual, a preocupação em juntá-los, criando um ciclo de FB, foi crescendo ao longo do ano e tornou-se algo natural, sendo o ciclo de FB a forma que completa melhor o objetivo de um FB. O FB interrogativo também apareceu praticamente em todas as aulas mas principalmente no fim, durante o balanço de aula. Mesmo assim senti que era uma arma forte para levar os alunos a estarem atentos num momento de aula onde alguns tinham

tendência a dispersar, obrigando-os a refletir sobre as suas ações durante as aulas e sobre aquilo que poderiam fazer melhor.

No que toca à afetividade, o FB pode ser positivo, quando existe uma reação por parte do professor à prestação do aluno que exalta, elogia, encoraja, essa prestação, cuja intervenção se apresenta sob a forma de expressão gramatical positiva; ou negativo, quando existe uma reação por parte do professor à prestação do aluno que denigre essa prestação, cuja intervenção se apresenta sob a forma de expressão gramatical negativa (Sarmiento, 2004). Aqui penso ter conseguido usar este FB de forma equilibrada e justa, evitando o FB negativo a alunos individualmente, sendo que se fosse necessário fá-lo-ia em separado do resto da turma, até se tornar reincidente, algo que não chegou a acontecer. Quando o fiz, foi a pequenos grupos ou no geral à turma quando correspondiam positivamente a determinada tarefa ou aula. O FB positivo foi uma das armas mais usadas da minha parte na tentativa motivar os alunos mais desmotivados, de criar um bom clima de aula, promovendo assim o sucesso e desempenho dos alunos na aula.

De uma forma geral, considero que o aperfeiçoamento da utilização do FB pedagógico, tendo em conta a sua pertinência e qualidade do mesmo, potencia o sucesso do aluno e é uma das melhores armas ao alcance do professor para promoção do mesmo.

O ano foi caracterizado por uma constante evolução na organização das aulas, o que também me obrigou a dirigir uma boa parte dos FB's à organização dos exercícios, o que não impediu um aumento de qualidade nos FB acima descritos. Esta evolução, com organizações mais ricas e complexas, ajustadas ao nível dos alunos e aproveitando quase na totalidade a polivalência dos espaços, deveu-se acima de tudo a um melhor conhecimento dos espaços e das matérias, aliado a uma maior criatividade na abordagem aos planos de aula e UE. Este crescimento ao longo do ano penso ter sido uma das minhas maiores vitórias em relação à condução do ensino. Houve uma preocupação crescente em criar tarefas ajustadas para todos os alunos e, quando isso não acontecia, mostrei sensibilidade para o perceber e realizar alterações assim que possível, ou na própria aula ou na aula seguinte. Talvez em demasiadas vezes tenha fugido ao planeado, provando mais dificuldades ao nível de planeamento que de condução da aula, mas sempre por necessidade, tendo dado provas de boa capacidade de adaptabilidade a situações que não estariam previstas, mas que deviam estar. Outro aspeto que destaco positivamente foi a gestão do tempo de aula, onde raramente alguma tarefa planeada não foi executada por falta de tempo. Penso que a minha experiência no

âmbito do treino desportivo me ajudou bastante nesta área.

O processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor, que se diferenciam de acordo com o estilo de ensino, e de decisões tomadas pelos alunos que definem a forma como aprendem (Mosston & Ashworth, 2008). Uma das recomendações apresentadas pelos professores orientadores de escola e estágio foi, desde início, a utilização e justificação dos estilos de ensino, e a esse nível os resultados apareceram apenas no final do ano, tendo sido uma das maiores dificuldades apresentadas ao longo do ano.

Gallahue e Donnelly (2008) apresentam-nos a ideia de “professor eficaz” como aquele cujo nível de habilidade é mais elevado, que utiliza uma maior variedade de estilos de ensino, sendo esta utilização baseada nas necessidades dos alunos e nos objetivos específicos das aulas. Estes professores moldam/alteram os seus comportamentos de ensino de acordo com as características e necessidades de desenvolvimento dos seus alunos e também em função dos objetivos específicos definidos para o processo de ensino-aprendizagem. Indo ao encontro de Carreiro da Costa (1991), que diz que a competência pedagógica pode ser concretizada de formas muito diversificadas e varia de acordo com o contexto em que o ensino decorre. Uma atividade pedagógica corretamente interpretada parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exato e de acordo com as circunstâncias e as necessidades manifestadas pelos alunos.

Para que o meu trabalho saísse valorizado, assim como as aprendizagens da turma, era importante que no terceiro período houvesse uma substituição dos estilos de ensino de reprodução (ou convergentes) usados até então (tarefa, comando, autoavaliação e inclusivo), utilizando mais estilos de ensino de produção (ou divergentes), que recorrem mais à experimentação, resolução de problemas, promovendo um maior envolvimento por parte dos alunos (Gallahue & Donnelly, 2008).

Estes últimos, apareceram apenas na parte final do ano letivo por porque considerei algo difíceis de introduzir, com a agravante de os aplicar a uma turma pouco motivada para as tarefas da aula e também porque me parece fazer sentido começar com estilos de reprodução e só depois introduzir os de produção. Por isso, o que se verificou com maior predominância ao longo do ano foi o uso dos estilos por comando e por tarefa. Segundo Mosston e Ashworth (2008), este estilo de ensino dá o poder de decisão ao professor, limitando a ação dos alunos à reprodução das instruções emitidas. Desta forma, consegui melhorar progressivamente o controlo da turma ao longo do ano, devido ao facto de este

estilo de ensino me permitir, mais facilmente, aumentar a intensidade das tarefas/atividades.

Com a aproximação do final do ano letivo veio um controlo mais eficaz da turma, climas de aula mais propícios à aprendizagem e surgiu a possibilidade de introduzir alguns estilos de ensino divergentes. Aí, como já foi apresentado num capítulo anterior, todos os alunos, durante um mês de aulas, tiveram oportunidade de passar pelo papel de condutores de ensino, sendo eles responsáveis pelo aquecimento e alongamentos finais, assim como o acompanhamento de algumas estações, dando FB aos restantes colegas em atividade. O meu papel nestes casos era supervisionar os alunos que participavam na lecionação da aula, dando-lhes FB sobre aquilo que estavam a fazer bem ou mal e como poderiam melhorar a qualidade das intervenções.

Em diversas aulas, essencialmente naquelas em que lecionava as matérias de ginástica e atletismo, utilizei também o estilo de ensino por autoavaliação. Como tal, criei tabelas de dupla entrada com os nomes de todos os alunos e com os exercícios que deveriam realizar, e assim, à medida que os alunos realizavam as tarefas/atividades, anotavam o que conseguiam fazer. Tanto esta como a tarefa dos grupos participarem na lecionação da aula precisavam de ter sido aplicadas mais cedo no ano letivo, para que se pudessem repetir, dando oportunidade aos alunos de corrigir erros e melhorarem num tipo de tarefas que não estavam habituados a fazer.

Outros dos aspetos alvo da preocupação e atenção do professor são a disciplina e o clima de aula. A disciplina e a criação de um bom clima de aula constituem aspetos fundamentais ao desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem. No entanto, segundo Teixeira (2007) a criação de um bom clima é, também, uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores estagiários ao longo do seu processo de formação, algo que aconteceu comigo também.

Em nenhuma altura do ano houve problemas de indisciplina dignos de registo e quando existiram alguns comportamentos inapropriados intervim prontamente ou, quando necessário, falei com os alunos no final da aula. Esta foi uma área que não me ofereceu muita intervenção. Já em relação ao clima de aula, as conclusões já são bem diferentes. Também aqui se aplicam as três fases distintas apresentadas no título do capítulo (“A calma, a tempestade e a bonança”). Ultrapassado o primeiro mês de aulas, começou a reinar nas aulas um clima de desmotivação e despreocupação em relação aos conteúdos e tarefas apresentadas. A realização de alguns jogos lúdicos e a utilização de música foram estratégias que, a espaços, iam resultando na promoção de um clima positivo que,

apesar de ter melhorado na fase central do ano letivo, não chegou ao ponto que eu pretendia. As características do terceiro período, com atividades como o dia de surf e o dia aventura em Montargil, foram ingredientes que consolidaram as melhorias que a turma vinha apresentando desde o meio do segundo período ao nível do entusiasmo nas aulas e clima de responsabilidade para com as aulas.

Se estes foram fatores que mexeram com os alunos e contribuíram para a entrada na fase do ano que denominei como “bonança”, no meu caso foram outras duas atividades que contribuiriam para que a minha motivação para motivar e ensinar aumentasse: A lecionação ao 1º ciclo e a SPTI.

### **Lecionação ao 1º ciclo**

Depois de ouvirmos a opinião de professores que já conheciam melhor as escolas de 1º ciclo do agrupamento, a escolha recaiu sobre a Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro de São Miguel. Esta apresentava-se como uma escola situada num bairro pacato, com um bom ambiente e espaços exteriores e interiores para a lecionação de Educação e Expressão Físico-Motora. Para o exterior havia diverso e abundante material, principalmente ao nível de bolas. O ginásio, apesar de pequeno, estava apetrechado com bastantes colchões, aparelhos de ginástica, bancos suecos, entre outros, o que possibilitava a organização de diversas estações ou áreas de forma a rentabilizar da melhor forma o espaço e os materiais.

Aos três estagiários foram atribuídas uma turma de 1º, outra de 2º e uma de 4º ano, tendo eu, por sorteio, ficado com a turma de 4º ano. Em contexto de atividades de enriquecimento curricular já tinha tido oportunidade de trabalhar com crianças do 1º ao 4º ano e sabia que uma turma de 4º ano possibilitaria um tipo de trabalho mais avançado que as restantes turmas, principalmente ao nível dos jogos pré-desportivos e desportivos coletivos. A experiência que adquiri em dois anos de lecionação em escolas primárias de Camarate, permitiram-me desenvolver um grande prazer no trabalho com esta faixa etária mais baixa. Nesse caso o contexto era bem diferente, sendo os alunos provenientes de bairros sociais problemáticos, com diversos problemas no seio familiar e com as escolas a não terem a mesma quantidade e qualidade de oferta que a primária do Bairro de S. Miguel oferecia.

À partida para a semana de aulas, sabia apenas o número de alunos (27), que teria quer o espaço interior que o exterior disponíveis e que ambas as aulas teriam a duração de uma hora. A professora titular de turma não trabalha com os alunos Expressão Físico-



Motora e isso impediu-a de me dar informações detalhadas sobre as competências dos alunos nessa área. Posto isto, o planeamento das aulas teve como objetivo diversificar ao máximo a oferta aos alunos, variando os espaços e os conteúdos das aulas, enriquecendo também assim a minha experiência nesta projeto de lecionação.

Partindo do zero, tive a preocupação de introduzir regras de fácil apreensão por parte dos alunos, como o assobio para início e fim das tarefas. Além disso, não sabendo o nível dos alunos, quer na primeira quer na segunda aula, preocupei-me em preparar exercícios que tivessem um nível de dificuldade intermédio, que pudessem ser feitos de mais que uma forma ou de forma progressiva. Penso que esse foi um dos motivos, como será explicado mais à frente, para que as aulas tivessem corrido tão bem.

Sobre a minha abordagem à aula, tentei num misto de simpatia e diretividade, captar a atenção dos alunos e cativá-los na primeira abordagem. Foi pedido aos alunos que se divertissem e que respeitassem as poucas regras que havia na aula e iniciámos rapidamente a atividade. Os alunos aderiram muito bem à regra do assobio e possibilitaram-me momentos de instrução onde houve silêncio e atenção. Estes momentos foram curtos, dando ênfase a palavras-chave e dando espaço à experimentação, tendo apostado e dedicado mais tempo depois no FB. Mesmo assim, um dos FB do professor orientador de escola foi que posso ter usado algumas palavras que podem não estar adequadas à idade dos alunos.

Em ambas as aulas o controlo dos alunos correu bem, tendo sido facilitado pelo clima positivo que a habita na escola. Apesar da falta de rotinas, a educação dos alunos prevaleceu durante toda a aula. Foram portanto aulas onde os alunos revelaram bom comportamento, respeito pela existência de regras e vontade de aprender.

Quanto ao decorrer das aulas, tentei arriscar um pouco, fazendo coisas diferentes do que tinha vindo a fazer com a turma de secundário. Houve uma boa adesão ao primeiro jogo da primeira aula, onde o objetivo era virar os pinos de acordo com a equipa que representavam. Este jogo deu para introduzir algumas variantes que serviram de aquecimento para a restante parte da aula. Na parte da aula dos JDC, voleibol e basquetebol, o trabalho também foi muito positivo. No basquetebol os alunos demoraram pouco tempo a perceber o circuito e revelaram muita facilidade no drible de progressão. Esta facilidade pode ser explicada por ser uma matéria que já vinham a trabalhar nas AEC's. Já no voleibol, a turma partia praticamente do zero. Ao início, a fita que simulava a rede podia parecer algo alta mas pareceu-me essencial não permitir que esta estivesse ao alcance manual dos alunos. Esta característica da rede acabou por proporcionar a

transição mais alta e mais lenta da bola e promoveu bastante sucesso nas ações dos alunos. Na parte final da aula houve uma estafeta que promoveu grande motivação na turma.

Na segunda aula, de ginástica, optei por uma organização que nunca tinha tido experimentado, uma aula por áreas. Aqui temia que os alunos se pudessem concentrar demasiado numa ou outra área preferida mas a verdade é que isso não aconteceu, tendo havido uma grande dinâmica na aula, sem filas de espera e com um tempo de prática elevado. Antes da aula preparei todo o espaço, visto não poder contar com a ajuda dos alunos para isso. No início da aula os alunos jogaram ao “mata”, já com os materiais que viriam a ser usados na aula montados. Aqui, pelo elevado entusiasmo com que os alunos abordaram o jogo, podia ter reforçado mais as questões de segurança relacionadas com o material de ginástica que já estava montado. No decorrer da aula, foquei-me mais em determinadas áreas, aquelas que poderiam precisar de mais intervenção e ajuda da minha parte e podia ter aproveitado para usar mais FB e controlo à distância.

Estas aulas foram muito importantes neste percurso enquanto estagiário e apareceram num momento onde não estava tão motivado no trabalho com a minha turma do 10º ano. Pena é que, na minha opinião, não haja um trabalho de muita qualidade com os alunos do primeiro ciclo ao nível da expressão físico-motora, atrasando o processo de desenvolvimento dos mesmos, comprometendo as futuras aprendizagens. Rodriguez (2005), afirma que a EF infantil tem em conta o desenvolvimento dos aspetos cognitivos, afetivos e motores e, portanto, este é período ideal para se desenvolverem todas as potencialidades da criança. O facto de se proporcionarem aprendizagens com significado e que consigam manter a criança motivada, pode constituir uma grande influência no comportamento destas crianças durante a sua vida adulta (Rodriguez, 2005). Na minha opinião, não me parece difícil trabalhar com uma faixa etária que apresenta tamanha motivação e tirar daí resultados. Parece-me que a solução para alguns problemas que a EF atravessa estão numa maior e melhor intervenção nos alunos do primeiro ciclo, desenvolvendo neles sentimentos de gosto pela prática.

Foi um prazer enorme ter trabalhado com a turma, mas pelo que pude observar nas turmas dos meus colegas, este sentimento seria o mesmo se fosse com as turmas deles. Isto devido ao entusiasmo, motivação e alegria com que os alunos se apresentaram nas aulas, desempenharam as tarefas propostas e saíram com vontade de fazer mais. Estas características individuais e de turma são extremamente motivantes para um professor e infelizmente não se encontram facilmente em níveis de ensino superior, pelo menos no

contexto da ESRDL.

### **Semana de professor a tempo inteiro**

A SPTI é uma atividade que possibilita aos estagiários terem um horário completo, composto por turmas de outros professores, de forma a aproximarem a experiência do estágio à realidade semanal de um professor de EF.

Durante esta semana, além da minha turma, tive oportunidade de lecionar a mais 4 turmas, uma de ensino básico (7<sup>o</sup>2<sup>a</sup>), uma do curso vocacional e duas do ensino secundário (12<sup>o</sup>4<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>8<sup>a</sup>). A escolha das turmas não foi totalmente aleatória. Além da compatibilidade com o meu horário, tentei procurar turmas que pudessem trazer algo de novo à minha aprendizagem enquanto professor, quer pelas características dos seus alunos, quer pelas características dos professores.

Começando por baixo, o critério que defini foi escolher uma turma do ano mais baixo que a escola contempla (7<sup>o</sup> ano). A partir daí a escolha foi apenas em função do horário e acabou por cair sobre o 7<sup>o</sup>2<sup>a</sup>. As indicações que tinha sobre a turma eram que eram simpáticos mas algo conversadores e agitados, algo que não via como um problema, sendo normal nestas idades. O grande desafio aqui prendeu-se com as matérias a lecionar e com uma aula de 45min. Ainda para mais sendo esta aula primeiro que a de 90min, o que, olhando para a semana na sua globalidade, podia não ter ajudado à introdução dos conteúdos e objetivos. Dessa forma as aulas foram diferentes uma da outra na sua organização. O desafio nas matérias esteve principalmente na dança, onde fiz a introdução ao Regadinho, que apareceu pela primeira vez no ano aos alunos, assim como a mim. Nunca é uma matéria que os alunos apreciem e a expectativa era conseguir motivá-los para que a primeira impressão à minha presença na aula não fosse negativa, condicionando o resto da aula e a aula seguinte, algo que foi conseguido.

Com a mesma carga horária tive a turma do curso vocacional. Esta turma apareceu na SPTI como uma escolha específica da minha parte. Sabia à partida que era uma turma com características especiais, com alunos que nada têm a ver com a maioria dos alunos da escola e cuja abordagem tem de ser completamente diferente. Sabia que eram alunos completamente desinteressados para a maioria das aulas, sem exceção para a EF. O facto de a aula ter sido no ginásio pequeno, com conteúdos de dança e ginástica, podia tornar a tarefa ainda mais desafiadora pela falta de vontade, recusa em alguns alunos, de realizar tais matérias. Apesar destes alunos trabalharem por módulos, sugeri à professora da turma a introdução de conteúdos diferentes daqueles que estão presentes no módulo

atual, de forma a introduzir elementos motivadores na aula, sendo estes o salto em altura e a kizomba, matérias bem aceites pela turma. Importa ainda referir que além disso foi introduzido pela primeira vez no ano o chá-chá-chá e a ginástica acrobática. Esperava que o fator “professor novo” pudesse ser motivante para os alunos e o meu objetivo passou por mantê-los o maior tempo possível em atividade, indo ao encontro das expectativas dos alunos equilibrando aquilo que teria de ser o rigor de uma aula com as cedências que teriam de ser necessárias para que eles participem na mesma.

Esta foi a turma que maior gozo me deu nesta semana, pelo desafio e acima de tudo pela resposta positiva dos alunos. Sabia que à partida seria mais fácil para mim, professor novo, com novas ideias, sabendo que os jovens com aquelas características se aborrecem rapidamente com a repetição de conteúdos, do que para a professora da turma, motivá-los e fazer com que desfrutassem da aula. E assim foi...

Fui para a primeira aula com um espírito mais aberto, sabendo que o mais provável era ter de adaptar o planeamento à resposta dos alunos e tentar acima de tudo que eles se mantivessem em prática ao maior tempo possível. Para isso as estações transformaram-se em áreas onde eles tinham de garantir apenas a passagem por todas ao longo da aula. Além duma conversa inicial onde, depois do atraso de 15min, tentei motivar os alunos e fazê-los ver que eles deviam valorizar mais a escola e as aulas, as novidades nalgumas estações acabou por motivá-los a participar, algo que costuma ser difícil de acontecer. Houve uma muito boa adesão ao salto em comprimento e à ginástica acrobática, assim como à kizomba, em comparação com o chá-chá-chá. Melhor que isso, só o jogo do “mata” na segunda aula, onde por eles teriam ficado a aula toda a jogá-lo. Como estratégia de motivação, foi prometido à turma que se passassem por todas as áreas montadas e cumprissem os objetivos previstos, jogariam novamente no fim da aula. Essa estratégia resultou na perfeição e a minha participação no jogo acabou por ser um fator extra de motivação para os alunos.

Uma das grandes melhorias de uma aula para a outra foi o facto de esta ter começado apenas 5 minutos depois do primeiro toque, com a presença de todos, algo que nunca tinha acontecido antes. Após esta semana fui sempre muito acarinhado pelos alunos, com vários pedidos para voltar a dar-lhes algumas aulas, e esse carinho faz-nos sentir bem e sentir que fizemos um bom trabalho.

As turmas de secundário foram ambas de 12º ano porque pareceu-me mais rico para mim trabalhar com turmas dessa faixa etária visto a minha turma ser de 10º e acompanhar ao longo do ano três turmas de 11º, duas do professor orientador e uma do

meu colega estagiário. Aqui houve um critério importante que foi os professores da turma. Pelas várias observações que fui fazendo ao longo do ano às aulas dos restantes professores do GEF, escolhi dois professores distintos, que trabalham de forma diferente e que têm um conhecimento sobre a disciplina e capacidade de criticar construtivamente que foram úteis na minha evolução. Um deles por um lado dá primazia às situações de jogo formais, algo que me proporcionou lecionar pela primeira vez o 5 aberto e situação de 5x5 no basquetebol e situação de 6x6 no voleibol. Além disso introduzi à turma o salto em altura, visto ter sido o primeiro contacto com a matéria este ano letivo. A outra turma pertencia a uma professora que tem atenção a muitos pormenores que eu às vezes descuido e que ao lecionar à sua turma me obrigou a ter foco neles. Além disso a condição física está sempre muito presente nas suas aulas, algo que tentei manter da melhor maneira.

Deu-me muito prazer trabalhar com ambas turmas, pela serenidade com que pude encarar a aula, pela possibilidade de uso de outro tipo de linguagem e comunicação com os alunos que seria difícil acontecer em outros níveis de escolaridade.

A condução de ensino e o contacto com os alunos foi sem qualquer dúvida a parte que mais me tem motivado ao longo do ano. Nesta semana tive oportunidade de o fazer de forma intensa e senti que essa motivação transpareceu para as turmas que tive à frente. Sinto que consegui marcar positivamente os alunos com quem tive oportunidade de contactar, chegando ao final da semana, com a ajuda de professores e alunos, melhor professor que o que era antes.

O acréscimo de motivação, dedicação e vontade de fazer as coisas bem marcaram o meu comportamento, assim como o dos alunos. Depois de um ano com altos e baixos, a fase da “bonança” trouxe-me um enorme prazer. O sucesso dos alunos foi potenciado e todos os alunos da turma terminaram o ano alcançando classificação positiva em todas áreas.

## 6. Conclusão

Encerrado o ciclo de grandes experiências passadas no estágio pedagógico é importante referir que este constituiu-se como um grande marco da minha vida pessoal face ao gosto que foi poder contactar com inúmeras pessoas, desde colegas, professores orientadores, professores “colegas” na escola e alunos que fizeram com que este ciclo fosse excecional a todos os níveis face à aprendizagem, autonomia, superação de barreiras e dificuldades, confiança e crescimento pessoal e profissional obtido.

O estágio pedagógico constituiu-se como o início da prática docente, onde o papel assumido foi de uma exigência muito elevada, onde as preocupações e inquietações foram parte integrante do dia-a-dia na escola de modo a poder desempenhar o papel de professor da melhor forma possível, face às várias funções que o professor tem que assumir na escola, e acima de tudo devido à responsabilidade que apresenta no contacto com as várias figuras do meio escolar. Brás e Monteiro (1998) referem que a realização do estágio pedagógico é uma fase importante para a formação de qualquer professor estagiário, pois é através desta que o futuro professor contacta e se prepara para aquilo que será o trabalho do dia-a-dia no futuro enquanto docente, sendo também o momento ideal para que o professor estagiário assuma a consciência de qual o caminho que deve seguir.

O crescimento enquanto professor num processo de estágio é algo que se torna visível e palpável devido à necessidade constante de querer ser mais capaz de desempenhar as funções do professor. Neste sentido para que o desempenho das funções seja assegurado, existem competências que são fundamentais e que o desenvolvimento destas durante o estágio pedagógico é fulcral para que no futuro o desempenho do professor seja assegurado com a máxima qualidade possível. Assim as várias experiências passadas constituíram-se como fundamentais neste processo, como a leção das aulas, a semana como professor a tempo inteiro, a direção de turma, os torneios organizados e fundamentalmente as várias reuniões com os colegas do núcleo de estágio.

Durante o período de estágio, o facto de partilhar opiniões com colegas e professores de forma constante e sistemática ao longo do ano permitiu que o desenvolvimento de competências e o crescimento enquanto professor fosse muito sustentado, pois existiu uma clara necessidade de encontrar estratégias, formas de atuar, procurar soluções e alternativas que permitissem que se atingisse os objetivos com maior eficiência. Assim a

cooperação, a constante partilha de informações, e a colaboração tornaram-se fundamentais para que o desempenho demonstrando fosse evoluindo ao longo do ano, e permitiu tanto a mim como aos meus colegas de estágio crescermos enquanto professores tornando-nos mais capazes e competentes.

Por fim o estágio pedagógico tratou-se de uma experiência inigualável na qual o orgulho em ter sido capaz de desenvolver um trabalho satisfatório contribuindo em muito para a aprendizagens dos alunos, e num espaço onde o contacto com todo o tipo de pessoas foi fundamental para aprender e evoluir, tendo como base as reflexões realizadas e a partilha de opiniões com os colegas e orientadores. Tendo ainda assim uma clara noção de que a formação iniciou-se aqui e continuará daqui para a frente, pois o desempenho da profissão docente assim o exige, e a capacidade de adaptação terá que ser sempre uma das preocupações sempre presentes, de modo a conseguir dar a melhor resposta possível independentemente do contexto de ensino e aprendizagem. Sinto que foi um ano com um ganho de inúmeras valências, mas também sei que muitas delas poderão ficar guardadas face à atual situação da EF em Portugal para os “novos professores”, e talvez só muito mais tarde estas poderão vir a ser novamente utilizadas, não da mesma forma, mas sempre com noção de que a procura de estratégias, e de alternativas a fim de conseguir suprir as necessidades que possam surgir será sempre um dos cuidados a ter para garantir um ensino de qualidade, aprendizagens significativas e uma melhor EF para os alunos.

## 7. Referências bibliográficas

- Aranha, Á. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 1–10.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15(86), I–XII.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação Sobre Eficácia Pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9–27.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim da SPEF*, 10/11, 135–151.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dourado, M. (2013). *A resposta das lideranças para a articulação curricular, do pré-escolar ao secundário, num agrupamento de escolas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Escola Secundária Rainha D. Leonor. (2008, 2012). Projeto Educativo de Escola.
- Escola Secundária Rainha D. Leonor. (2011, 2012). Projeto Curricular de Escola.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação E Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. São Paulo: Phorte.



- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204.
- Guia Estágio Pedagógico. (2014). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física. Conceção de uma Unidade Didáctica. *Horizonte*, 1(3), 91–95.
- Lacey, C. (1986). The Socialization of Teachers. Em *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 634–645). Oxford: Pergamon Press.
- Meijer, P., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406–419.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física - Ensino Básico 3ºCiclo (Reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). Educação Alimentar em Meio Escolar Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education, First Online Edition*.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos* (3.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, M. (2010). *O Director de Turma aos olhos dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75–97.

- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. Em *Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.
- Parque Escolar. (2016). Portal Parque Escolar. Obtido 4 de Fevereiro de 2016, de <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/095>
- Rodriguez, C. (2005). *Educação Física Infantil: Motricidade de 1 a 6 anos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. Em *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (Faculdade de Motricidade Humana, pp. 27–47). Cruz Quebrada: Serviço de Edições.
- Sá, C. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: Estudo de caso em docentes do 1º Ciclo em escolas do Porto* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Edições FMH.
- Sequeira, P. (1998). *Análise do pensamento, da acção e da reacção no feedback nos treinadores de andebol dos escalões de formação* (Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.ª Edição). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de Educação Física. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. (Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Em *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la*

*Formación Universitaria* (pp. 1159–1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Teles, A., Lopes, D., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Educação Física e Motivações para a Prática em Alunos do ensino Básico e Secundário. Em *Livro de Resumos do I Congresso Internacional de Actividade Física / I International Congress of Physical Activity (ICIAF)*, subordinado ao tema 'O Contacto com a Natureza, Intervenção Privilegiada de Futuro' (p. 146). Idanha-a-Nova: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESE-IPCB).

Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education*, 8, 280–297.